الإخفاق المعرفي وعلاقته بالتحكم الانتباهي والاندماج الاكاديمي لدي طلاب الدبلوم العام

أ.م.د. رمضان علي حسن
أستاذ علم النفس التعليمي المساعد
كلية التربية–جامعة بني سويف

مستخلص

هدف البحث إلي التعرف علي العلاقة بين الإخفاق المعرفي والتحكم الانتباهي والاندماج الاكاديمي لدي طلاب الدبلوم العام بكلية التربية جامعة بني سويف، وتكونت عينة البحث من (٤٠٠) طالباً وطالبة من طلاب الدبلوم العام، واستخدم المنهج الوصفي؛ لملاءمته لطبيعة وأهداف البحث، واستخدم البحث مقياس الإخفاق المعرفي إعداد "الباحث"، ومقياس التحكم الانتباهي إعداد "الباحث"، ومقياس الاندماج الاكاديمي إعداد "الباحث"، وتوصلت النتائج إلي وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة احصائية بين الإخفاق المعرفي وكلا من التحكم الانتباهي والاندماج الاكاديمي، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين التحكم الانتباهي والاندماج الاكاديمي، كما توصلت النتائج إلي وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث في الإخفاق المعرفي لصالح الإناث، وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في كلا من التحكم الانتباهي والاندماج الاكاديمي، كما توصلت النتائج إلي أنه يمكن التنبؤ بالإخفاق المعرفي من خلال كلا من التحكم الانتباهي والاندماج الاكاديمي.

الكلمات المفتاحية: الإخفاق المعرفي، التحكم الانتباهي، الاندماج الاكاديمي، طلاب الدبلوم العام

Cognitive Failure and Its Relationship to Attention Control and Academic Engagement of General Diploma Students

Ramadan Ali Hasan
Assistant Professor of Educational Psychology
Faculty of Education, Beni-Suef University

Abstract:

The research aimed to identify the relationship between cognitive failure, attention control, and academic engagement among general diploma students at Faculty of Education, Beni-Suef University. Research sample consisted of (400) students of general diploma. Descriptive approach was used for its relevance to research nature and objectives. By using cognitive failure scale by the researcher, attention control scale by the researcher, and academic engagement scale by the researcher, results revealed; a negative significant correlation between Cognitive Failure and Attention Control and Academic Engagement, a postive significant correlation between Attention Control and Academic Engagement, and the results also concluded that the existence of significant differences between males and females in cognitive failure in favor of females, the nonexistence of significant differences between males and females in both attention control and academic engagement, and the results also concluded that cognitive failure can be predicted through attention control and academic engagement.

Key words: Cognitive failure, attention control, academic engagement, general diploma students.

مقدمة

تعد الجامعة واحدة من المؤسسات التربوية والعلمية ذات التأثير القوي في المجتمع، فهي تقع في قمة الهرم التعليمي، وهي تعمل على إكساب المتعلمين مختلف أنواع العلوم والمعلومات والمعارف التي يحتاجونها لمواكبة التطورات العلمية المتسارعة، فضلاً عن كونها تقوم بإعداد وتكوين القيادات المهنية والفنية والفكرية في المجتمع، بالإضافة إلي أنها تمد المجتمع بالقوى العاملة التي تقع عليها مسئولية إدارة مؤسساته الاجتماعية والسياسية والثقافية والاقتصادية.

ويؤدي الطالب الجامعي العديد من المهام والاعمال اليومية التي تعتمد على فعالية النظام المعرفي لديه، إلا أنه قد يخطئ أحيانا؛ وهو ما يسمى بالإخفاق المعرفي. والذي يشير إلي إخفاق المتعلم في التعامل مع المعلومات التي يستقبلها، سواء في إدراكها، أو في تذكر الخبرات المرتبطة بها، أو في توظيفها لأداء مهمة معينة (Daniel & Jessica, 2005, 56). هذا وقد أشار Sandberg, Blicher, Dong, Rees, Near(2016) إلي أن الإخفاق المعرفي يحدث غالبا بسبب تشتت الانتباه وشرود الذهن والقلق والملل، إلي جانب انخفاض درجة الوعي بالذات. كما يتأثر الإخفاق المعرفي بسمات الشخصية وهذا ما أكدت عليه نتائج ابحاث (Angelina, Damaris, Yannick & Antonio, 2019; Sebastian, Martin, Cornelia & Christian, 2020).

والاندماج الاكاديمي يتطلب التوافق الايجابي والذي يتضمن شعور الطالب بالرضا عن أوجه النشاط الاجتماعي والانظمة واللوائح داخل الجامعة وقدرته على المشاركة والاندماج في هذه الانشطة، وبعبارة أخري مدى شعور الطالب بالاندماج مع الحياة الجامعية (Olivier, Archambault, & Dupéré, 2018, 30).

وقد أشار نتائج (Blumenfeld, Kempler & Krajcik., 2006, 477) إلي أن الدافعية ضرورية للتعلم، ولكنها غير كافية بمفردها لتحقيق تحصيل اكاديمي المرتفع، كما أشارت النتائج إلى أن الاندماج الاكاديمي وسيط هام في العملية التعليمية، وأكدت على أن المستويات المرتفعة من الاندماج الاكاديمي تشير إلي مستويات مرتفعة من الدافعية للتعلم ومن ثم تحصيل أكاديمي مرتفع.

وفي ضوء ذلك أكد (Taylor & Nelms, 2006, 1) أن الاندماج الاكاديمي أمر محوري في الحياة الجامعية اليومية لكثير من الطلاب، ويعتبر اندماج الطلاب في الجامعة

جانباً مهماً في حياتهم الحالية، وأيضاً له تأثير على مستقبلهم، ويعتبر عدم اندماجهم أمراً يشكل خطورة لما يسببه من احتمالية تدهور مستواهم التعليمي؛ وأحيانا عدم استمرارهم في مواصلة التعليم.

ومن البحوث التي تناولت العلاقة بين الإخفاق المعرفي والاندماج الاكاديمي بحث Caraway, Tucker, Reinke & Hall (2003) الذي أشار إلى أن انعدام الاندماج الاكاديمي بين الطلاب يعد مشكلة؛ يمكن أن تكون لها نتائج سلبية للغاية منها زيادة خطر التسرب من التعليم، وتعاطي المواد المخدرة، والنشاط الإجرامي. وكذلك بحث يسرا إبراهيم، محمد عليوه (٢٠١٩) والذي توصلت نتائجه إلي وجود علاقة إرتباطية سالبة عند مستوي (٠.٠٥) بين اخطاء الانتباه كأحد أبعاد الإخفاق المعرفي والاندماج الاصيل كأحد أبعاد الاندماج الاكاديمي.

والانتباه هو أحد العمليات المعرفية؛ والذي عليه يبني جميع العمليات المعرفية الأخرى من إدراك وتذكر وغيرها، حيث يعمل علي تركيز الحواس علي مثيرات محددة، ومن خلال تلك الوظيفة المعرفية يتمكن المتعلم من أن يدرك ويعرف ويميز ويخزن ويسترجع بشكل مناسب، والانتباه هو عملية تركيز أوجه النشاط العقلي المعرفي في لحظة معينة علي مثير محدد من بين عدة مثيرات، بما يسمح لعلمية الإدراك بالحدوث بطريقة فعالة (Shi, Sharpe & Abbott, 2019).

ويُعد التحكم الانتباهي أهم مكونات الضبط الاجرائي؛ والذي يتضمن مدي قدرة المتعلم علي التحكم في العمليات المركزية العليا، مثل استخدام الاستراتيجيات المعرفية المناسبة عند مواجهة الضغوط، والتي من بينها استخدام استراتيجية التنظيم الذاتي لتوجيه الانتباه لمواجهة الضغوط.

وقد أشارت نتائج (Linden, Keijsers, Eling, Schaijk, 2005; Sliwinski, Smyth, Hofer, & Stawski, 2006) إلي وجود علاقة إرتباطية سالبة بين التحكم الانتباهي والإخفاق المعرفي، كما أن التحكم الانتباهي يساهم في تفسير الاخطاء التي يرتكبها المتعلم أثناء حياته اليومية مثل نسيان الاسماء أو الاماكن أو الإخفاق في ملاحظة ومتابعة أشياء معينة Liang (2018). كما أكدت نتائج Jankowski & Bak (2020) علي وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيا عند مستوي (٠.٠١) بين التحكم الانتباهي والإخفاق المعرفي. وايضا أشارت نتائج Unsworth, Brewer & Spillers (2012) إلي وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الإخفاق المعرفي والانتباه. كما أكدت نتائج بحث سمية الجمال، بسبوسة الغريب، هانم سالم (٢٠١٨) علي وجود علاقة إرتباطية سالبة دالة إحصائيا عند مستوي (٠.٠١) بين الإخفاق المعرفي وضبط الانتباه.

ويتأثر التحكم الانتباهي بشكل سلبي بالقلق، وأكدت علي ذلك نتائج (Ho, Yeung & Mak, 2017; Prochwicz & Klosowska, 2018; Hsu, Forgeard, Stein, Beard & Bjorgvinsson, 2019 ؛ السيد عبدالمطلب، ميمي أحمد ٢٠١٩؛ ايناس صفوت، نصر صبري، ٢٠٢٠) والتي وتوصلت إلي وجود علاقة إرتباطية سالبة بين التحكم الانتباهي والقلق. وأشارت نتائج بحث Kelsey, Joseph(2020) إلي وجود تأثير دال إحصائيا للتحكم الانتباهي كمتغير وسيط بين القلق والاندماج الاكاديمي، كما أكدت نتائج البحث ايضا علي وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التحكم الانتباهي والاندماج الاكاديمي.

من خلال السابق يتضح أن هناك علاقة ارتباطية سالبة بين التحكم الانتباهي والإخفاق المعرفي، وعلاقة ارتباطية سالبة بين الاندماج الاكاديمي والإخفاق المعرفي، وأن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين التحكم الانتباهي والاندماج الاكاديمي.

مشكلة البحث

بدأ الاحساس بالمشكلة من خلال تدريس مقرر التقويم التربوي لطلاب الدبلوم العام في التربية، حيث لاحظ الباحث أن هناك اختلاف أو تباين في مدي انتباه الطلاب وتركيزهم علي المهام والموضوعات الدراسية بل والانشطة الاكاديمية عموما؛ فمن جهة هناك طلاب يمتلكون قدرة عالية علي الانتباه والتركيز علي تدوين الملاحظات والانصات أثناء المحاضرات والتفاعل والمشاركة النشطة والايجابية، وقد ظهر ذلك واضحا في استفساراتهم وطرحهم للأسئلة والمناقشات أثناء المحاضرات مما أعطي صورة ايجابية وواضحة علي اندماجهم الاكاديمي أثناء عملية التعلم، ومن جهة أخري هناك طلاب تنخفض لديهم القدرة علي الانتباه والتركيز، ويؤدون عملهم دون وعي أو حماس أو تركيز، وضعف مشاركتهم في الانشطة الاكاديمية واحيانا انعدامها تماما مما أعطي صورة واضحة علي ضعف اندماجهم الاكاديمي خلال عملية التعلم.

ويُعد الاندماج الاكاديمي مفتاحاً لمعالجة العديد من المشكلات مثل تدنى مستوى التحصيل الدراسي، والملل الأكاديمي، والشعور بالاغتراب ، وارتفاع مستوى التسويف الأكاديمي والتسرب من التعليم؛ وبالتالي خفض الإخفاق المعرفي لدي الطلاب (Fredrics, Blumenfeld & Paris, 2004,60). كما أشار Schreiber & Yu (2018, 376) إلي أن ارتفاع الاندماج الاكاديمي لدي طلاب الجامعة له نتائج ايجابية منها زيادة الإنجاز الاكاديمي والمثابرة وزيادة روح المنافسة والمبادأة والتعاون بين الطلاب. كما أكد Ford(2018, 47) علي أن الاندماج الاكاديمي يعكس الطاقة الايجابية التي تحرك الطالب

لإنجاز الانشطة والمهام الاكاديمية الصعبة وبصورة متقنة، حيث يتضح الاندماج الاكاديمي للمتعلم في صورة الحصول علي درجات تحصيلية مرتفعة وزيادة الفهم والمتعة أثناء التعلم. وايضا أشارت نتائج ابحاث (Reeve & Lee, 2016; Veiga, 2018; Fung, Tan & Chen, 2019) إلي وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا عند مستوي (٠.٠١) بين الاندماج الاكاديمي والتحصيل الدراسي وأنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال الاندماج الاكاديمي.

وعلي العكس من ذلك أشارت نتائج دراسات (Harris, 2015; Noohi, Abaszadeh & Maddah, 2017) إلي أن انخفاض الاندماج الاكاديمي لدي طلاب الجامعة يؤدي إلي نتائج سلبية منها انخفاض الإنجاز الاكاديمي والإخفاق المعرفي والتعرض للأمراض النفسية والجسدية، وايضا انخفاض التحصيل الدراسي، والتسرب من التعليم.

وأشار (Wolters,2013,190) إلي أن طلاب الجامعة يواجهون تحديات وعقبات أثناء أداء الأنشطة الأكاديمية، وأن قدرة الطلاب على مواجهة هذه التحديات له تأثير ايجابي قوي في أدائهم واندماجهم الاكاديمي. والتحكم الانتباهي يتضمن قدرة الطالب على اختيار الأمر أو المثير الذي ينتبه إليه والمثير الذي يتجاهله، وبشكل أيسر يمكن وصف التحكم الانتباهي بأنه قدرة الطالب على التركيز (Astle & Scerif ,2009) .

ويمثل التحكم الانتباهي ركيزة اساسية يقوم عليها التعلم المعرفي، حيث يساعد علي استثارة وتوجيه النشاط المعرفي وتوظيفه بشكل فعال(Amso & Scerif, 2015). كما يسهم في السيطرة علي مثير واحد يتم ملاحظته وتحديده من بين العديد من المثيرات في نفس الوقت(Quigley, Wright, Dobson & Sears, 2017) . وقد يتعرض الطالب لبعض الأخطاء أثناء أداء مهام وأنشطة أعتاد علي القيام بها مما يؤدي إلي الإخفاق في إنجازها، ونتيجة للكم الهائل من المنبهات والمثيرات التي يتعرض لها المتعلم أثناء حياته اليومية يحدث له كثير من الاخطاء والهفوات مثل الارتطام بالأشياء وعدم تذكر بعض الاسماء والمناسبات، وهذا ما أطلق عليه علماء النفس الإخفاق المعرفي (Angelina, et al., 2019).

ويُعد التحكم الانتباهي أحد العوامل المؤثرة في الاندماج الاكاديمي؛ حيث أن كمية ونوعية الطاقة النفسية والجسدية التي تُستثمر من جانب الطلاب في رفع مستوي التحكم الانتباهي تساهم بدرجة كبيرة في إتمام الأنشطة التعليمية المختلفة، وتعد بمثابة الأساس للخبرات التعليمية المختلفة التي يكتسبها الطلاب، وتظهر هذه الطاقة بوضوح في ممارسة العمل الأكاديمي، وفي المشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية، وفي التفاعل والتعاون مع

أعضاء هيئة التدريس والعاملين والزملاء بالمؤسسة التعليمية، والتفاعل والتعاون بصورة مستمرة ومنتظمة مع أعضاء هيئة التدريس؛ وهذه كلها عوامل ترتبط بدرجة كبيرة وايجابية بالرضا عن الحياة الجامعية، وزيادة درجة الاندماج الاكاديمي(Kim & Bennekin, 2013,794) .

وهناك الكثير من الطلاب الذين يعانون من مشكلة في الاندماج الاكاديمي بسبب أن لديهم مشكلات في عملياتهم المعرفية بشكل عام، وبشكل خاص الانتباه، وبشكل أخص التحكم الانتباهي، وما يرتبط به من تركيز للانتباه والتحول الانتباهي؛ وهذه المشكلات تؤثر في زيادة المشكلات الأكاديمية مثل تدني التحصيل الدراسي والتسريب من التعليم(Kelsey, Joseph, 2020).

وأشار Kline (2008, 183) إلي أن الإخفاق المعرفي ينتج عن أخفاقات في التحكم الانتباهي والذي يشير إلي القدرة علي تركيز وتحويل الانتباه بطريقة مرونة وفي سهولة ويسر بين المثيرات. كما أشار أيضا Norman (2010,13) إلي أن الإخفاق المعرفي يحدث نتيجة الفشل في التحكم الانتباهي، وأنه يوجد فروق في الإخفاق المعرفي بين الطلاب ذوي التحكم الانتباهي المرتفع والطلاب ذوي التحكم الانتباهي المنخفض لصالح مرتفعي التحكم الانتباهي.

وأكد Jankowsk & Bak (2020) علي وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الإخفاق المعرفي والتحكم الانتباهي؛ حيث ترتبط المشكلات المتعلقة بالقدرة على تركيز الانتباه أو تحويله أو تثبيطه بتكرار التقلبات والتغيرات في الحياة اليومية، وفي بعض الحالات يؤدي الإخفاق المعرفي إلى تغييرات جذرية في الحياة "على سبيل المثال ، حادث سيارة ناتج عن الضغط على دواسة الوقود بدلاً من الفرامل"

وأشارت نتائج بعض البحوث والدراسات السابقة مثل (Linden, et al., 2005; Sliwinski, et al., 2006; Unsworth, et al., 2012; Jankowski & Bak, 2020) إلي وجود علاقة إرتباطية سالبة بين التحكم الانتباهي والإخفاق المعرفي.

من خلال السابق يتضح أن الطلاب المندمجين أكاديميا يميلون إلي القيام بالأنشطة والمهام الدراسية، وبالتالي الحصول علي درجات مرتفعة في الامتحانات مقارنة بزملائهم غير المندمجين اكاديميا، وقد ينعكس هذا الأداء الاكاديمي وانخفاض التحصيل علي الشعور بالإخفاق المعرفي والذي يؤدي بدوره إلي ضعف ثقتهم بأنفسهم، والشعور باليأس والاحباط، وقصور في الانتباه والإدراك والتذكر وباقي العمليات المعرفية إلي جانب قصور في علاقاتهم مع زملائهم واساتذتهم.

ومن خلال السابق يمكن صياغة مشكلة البحث في الاسئلة التالية:

١- هل توجد علاقة إرتباطية بين الإخفاق المعرفي والتحكم الانتباهي لدي طلاب الدبلوم العام بكلية التربية جامعة بني سويف؟
٢- هل توجد علاقة ارتباطية بين الإخفاق المعرفي والاندماج الاكاديمي لدي طلاب الدبلوم العام بكلية التربية جامعة بني سويف؟
٣- هل توجد علاقة ارتباطية بين الاندماج الاكاديمي والتحكم الانتباهي لدي طلاب الدبلوم العام بكلية التربية جامعة بني سويف؟
٤- هل توجد فروق بين متوسطي درجات الطلاب الذكور والإناث في الإخفاق المعرفي لدي طلاب الدبلوم العام بكلية التربية جامعة بني سويف؟
٥- هل توجد فروق بين متوسطي درجات الطلاب الذكور والإناث في التحكم الانتباهي لدي طلاب الدبلوم العام بكلية التربية جامعة بني سويف؟
٦- هل توجد فروق بين متوسطي درجات الطلاب الذكور والإناث في الاندماج الاكاديمي لدي طلاب الدبلوم العام بكلية التربية جامعة بني سويف؟
٧- هل يمكن التنبؤ بالإخفاق المعرفي في ضوء الأداء علي مقياس التحكم الانتباهي لدي طلاب الدبلوم العام بكلية التربية جامعة بني سويف؟
٨- هل يمكن التنبؤ بالإخفاق المعرفي في ضوء الأداء علي مقياس الاندماج الاكاديمي لدي طلاب الدبلوم العام بكلية التربية جامعة بني سويف؟

أهداف البحث:

يمكن تحديد أهداف البحث فيما يلي:

١- التعرف علي العلاقة بين الإخفاق المعرفي التحكم الانتباهي لدي طلاب الدبلوم العام.
٢- التعرف علي العلاقة بين الإخفاق المعرفي والاندماج الاكاديمي لدي طلاب الدبلوم العام.
٣- التعرف علي العلاقة بين الاندماج الاكاديمي والتحكم الانتباهي لدي طلاب الدبلوم العام.
٤- التعرف علي الفروق بين متوسطي درجات الطلاب الذكور والإناث في الإخفاق المعرفي لدي طلاب الدبلوم العام بكلية التربية جامعة بني سويف.
٥- التعرف علي الفروق بين متوسطي درجات الطلاب الذكور والإناث في التحكم الانتباهي لدي طلاب الدبلوم العام بكلية التربية جامعة بني سويف.
٦- التعرف علي الفروق بين متوسطي درجات الطلاب الذكور والإناث في الاندماج الاكاديمي لدي طلاب الدبلوم العام بكلية التربية جامعة بني سويف.

٧- التنبؤ بالإخفاق المعرفي في ضوء الأداء علي مقياس التحكم الانتباهي لدي طلاب الدبلوم العام.
٨- التنبؤ بالإخفاق المعرفي في ضوء الأداء علي مقياس الاندماج الاكاديمي لدي طلاب الدبلوم العام.

أهمية البحث:

يمكن تحديد أهمية البحث فيما يلي:

١. تتناول البحث متغيراً مهماً وهو الاندماج الاكاديمي؛ وهذا المتغير حظى باهتمام الدراسات الأجنبية، إلا أنه يندر وجود الدراسات تناولته في البيئة العربية خاصة مع متغيرات التحكم الانتباهي والإخفاق المعرفي وذلك في حدود اطلاع الباحث.
٢. مساعدة المحاضرين وأعضاء هيئة التدريس في تقديم معلومات عن التحكم الانتباهي ومداخل التعلم كطرق مهمة في تحسين الاندماج الاكاديمي وخفض الإخفاق المعرفي.

الاهمية التطبيقية

١. تقديم ادوات ومقاييس نفسية للمكتبة العربية والتي تتمثل في مقياس الإخفاق المعرفي، مقياس التحكم الانتباهي، ومقياس الاندماج الاكاديمي.
٢. الاستفادة من نتائج البحث في بناء برامج تدريبية لطلاب الجامعة تعتمد على نظرية التحكم الانتباهي من أجل تحسين عملية الاندماج الاكاديمي وخفض الإخفاق المعرفي.

مصطلحات البحث

التحكم **الانتباهي**

هي عملية تركيز واعي لمثيرات معينة دون غيرها، أي قدرة الطالب على اختيار المثير الذي ينتبه إليه والمثير الذي يتجاهله، والقدرة علي الانتقال من مثير لآخر، وفقا لطبيعة الموقف، وحالة الطالب الانفعالية، وبذلك فهو يتضمن بُعدي اساسين هما تركيز الانتباه وتحويل الانتباه، ويقاس إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب علي المقياس المستخدم في البحث الحالي.

الاندماج الاكاديمي

هو المشاركة النشطة والفعالة في الانشطة والمهام والمناقشات وإبداء الرأي والمثابرة أثناء حدوث التعلم، وكف السلوكيات التي تبعد الطلاب عن الاستمرار في عملية التعلم، وامتلاك اتجاهات إيجابية نحو التعلم والمحتوى التعليمي والمتعلمين. ويقاس إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب علي المقياس المستخدم في البحث الحالي.

الإخفاق المعرفي

هو نشاط يومي يقوم به المتعلم بشكل معتاد أخفق في تحقيقه أو إنجازه، وذلك بسبب إخفاق في الانتباه أو الإدراك أو الذاكرة. ويقاس إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب علي المقياس المستخدم في البحث الحالي.

الإطار النظري ودراسات وبحوث سابقة

يمكن تناول الإطار النظري ودراسات وبحوث سابقة من خلال ما يلي:

أولا: الإخفاق المعرفي

يمكن تناول الإخفاق المعرفي من خلال ما يلي:

مفهوم الإخفاق المعرفي

عرف Daniel & Jessica (2005) الإخفاق المعرفي بأنه ضعف اهتمام الطلاب بأحداث الحياة اليومية، والذي يكون مرتبطاً بأخطاء في الذاكرة وبتشوهات إدراكية.

وعرف Ekici, Uysal & Altuntas (2016) الإخفاق المعرفي بأنه خطأ معرفي يحدث أثناء قيام المتعلم بمهام اعتاد علي أدائها بنجاح في حياته اليومية. وعرفه Hitchcott, Fastame, Langiu & Penna (2017) بأنه أخطاء غير مقصودة في سلوكيات الحياة اليومية، وفي الاعمال الخاصة عادة، والتي تكون بسيطة غالباً، وإن كانت مزعجة أحياناً مثل (ترك المفاتيح في سيارتك أثناء غلقها)، ولكنها قد تتداخل في بعض الاحيان بعد الانتهاء من الانشطة الروتينية وتؤدي إلى حوادث أو إصابات خطيرة.

وعرفت يسر إبراهيم، محمد عليوه (٢٠٢٠، ١٨٦) الإخفاق المعرفي المعرفي بأنه تعرض التلميذ لصعوبات في الانتباه للمعلومات التي يكتسبها من البيئة، وكذلك في إدراكها وفهمها، وبالتالي حدوث صعوبة في تخزينها واسترجاعها عند الحاجة لها، وعند ربطها بمعلومات سابقة مخزنة في الذاكرة، وبالتالي صعوبة الدمج لها وتوظيفها في مواقف ومهام التعلم المختلفة. وعرف Jankowski & Bak (2020) الإخفاق المعرفي بأنه تقلبات وأخطاء في الانتباه والإدراك والذاكرة أو الإداء في مهام الحياة اليومية التي قد تحدث للجميع تقريبًا؛ مثل وضع الملح في الشاي بدلاً من السكر، أو التخلص من تذكرة حافلة جديدة والاحتفاظ بالتذكرة القديمة.

من خلال السابق يمكن تعريف الإخفاق المعرفي بأنه نشاط يومي يقوم به المتعلم بشكل معتاد أخفق في تحقيقه أو إنجازه، وذلك بسبب إخفاق في الانتباه أو الإدراك أو الذاكرة.

النظريات المفسرة للإخفاق المعرفي:

هناك العديد من النظريات المفسرة للإخفاق المعرفي يمكن توضيحها من خلال ما يلي:

١- نظرية معالجة المعلومات

أشار نظرية معالجة المعلومات إلي أن الإخفاق المعرفي قد يحدث في أي مرحل من مراحل معالجة المعلومات للأسباب التالية:

- نقص قدرة الطالب علي الانتباه لكل المثيرات المتضمنة بالمهمة.
- تجاهل الطالب بعض المثيرات عن قصد باعتبارها غير هامة؛ الأمر الذي يوقعه في بعض الإخفاق ات إذا ثبت عكس ذلك.
- عدم وضوح بعض المثيرات.
- الفشل في ترميز بعض المثيرات.
- إخفاق الترميز حيث يترتب علي الإخفاق في ترميز المعلومات المستدخلة إلي الذاكرة إلي الإخفاق في استرجاعها وقت الحاجة.
- التداخل: أي التداخل بين المعلومات الحديثة والمعلومات الموجودة في البنية المعرفية لدي المتعلم، ويوجد نوعان من التداخل الذي يؤثر في استرجاع المعلومات وهما التدخل القبلي والذي يجعل من الصعب تعلم شيء جديد من خلال ما تم تعلمه سابقا، والتداخل البعدي وهو الإخفاق في تذكر شيء ما تم تعلمه مسبقاً.
- الاضمحلال ويشير إلي أن المعلومات تضمحل أي تضعف وتتحلل مع مرور الوقت، مما يؤدي إلي الإخفاق المعرفي(Unsworth, et al, 2012) .

٢- نظرية المصفاة

قدم هذه النظرية برودبنت Broadbent عام ١٩٥٨ وأشار إلي أن الإخفاق المعرفي يحدث في إحدى المراحل التالية:

المرحلة الاولي مرحلة الاحساس: يحدث الاخفاق المعرفي في تلك المرحلة بسبب القصر الشديد في فترة بقاء المعلومات في المخزن الحاسي، وإذ لم تسترجع تلك المعلومات خلال فترة زمنية أقل فإن المصفاة الانتقائية عند تمريرها لتلك المعلومات تجدها تلاشت دون أن يحدث لها تحليل إدراكي وبالتالي يكون الطالب عرضه للإخفاق المعرفي (خلف المليجي، ٢٠٠٨، ٧٧).

المرحلة الثانية مرحلة التعرف: وفيها يفشل الطالب في المدخلات الحسية التي عبرت المصفاة إلي صور ورموز عقلية؛ فيفشل في إعطائها المعني أو المدلول الصحيح لها، ومن ثم لا تتعرض لباقي مراحل المعالجة.

المرحلة الثالثة مرحلة الاستجابة: وفيها يفشل الطالب في استدعاء المعلومات من الذاكرة طويلة المدى ليوظفها في أداء مهمة ما (أنور الشرقاوي، ١٩٩٢، ١١١).

٣- نظرية الانتباه الصارم:

أشارت تلك النظرية إلي أن السبب في حدوث الاخفاق المعرفي هو الانتباه الصارم لدي الطالب الذي يولد ليه أسلوب معرفي غير مرن يترتب عليه انهيار الأداء أثناء تنفيذ المهمة، خاصة تلك المهمة التي تحتاج إلي متطلبات انتباهيه متزامنة، أي أن الاخفاق المعرفي يحدث بسبب الصعوبات التي تواجه الطالب عند توزيع الانتباه اثناء القيام بمهمة ما، وتركيز الانتباه علي مثيرات معينة وإهمال مثيرات أخري قد تكون من المتطلبات الضرورية لأداء المهمة بنجاح مما يترتب عليه حدوث الاخفاق المعرفي (Mazloumi, Kumashiro, Izumi, Higuch, 2010, 17).

من خلال السابق اتضح أن هناك نظريات متعددة لتفسير الاخفاق المعرفي، وفي ضوء ذلك يمكن القول إنه يجب الأخذ في الاعتبار تلك النظريات وبصفة خاصة في إعداد المقاييس الخاصة بالإخفاق المعرفي وهو ما تم مراعاته في بناء مقياس البحث الحالي، كما تم استخلاص ابعاد الإخفاق المعرفي والتي وجدت اتفاق من معظم الدراسات والبحوث السابقة وهذه الأبعاد هي.

أبعاد الإخفاق المعرفي

يشتمل الإخفاق المعرفي علي الأبعاد التالية:

أ- اخطاء الانتباه: ويعني إخفاق المتعلم في انتقاء مثيرات معينة والتركيز عليها، ما يترتب عليه الوقع في الاخطاء وبالتالي سوء التوافق مع البيئة المحيطة.

ب- أخطاء الادراك: ويعني إخفاق المتعلم في إعطاء معني ودلالة للمثيرات الحسية التي يتم الاحساس بها، وإعادة صياغته علي نحو يمكن فهمه.

ج- أخطاء الذاكرة: ويعني إخفاق المتعلم في استرجاع ما تعلمه من معلومات ومعارف وخبرات من الذاكرة.

د- أخطاء الاداء: ويعني إخفاق المتعلم في استخدام المعلومات والمعارف التي تم الانتباه لها وإدراكها في القيام بأعمال معينة.

وهناك بعض البحوث والدراسات السابقة التي تناولت الإخفاق المعرفي منها بحث Unsworth, et al.(2012) والذي هدف إلي التعرف علي الفروق الفردية في الإخفاق

المعرفي اليومي والقدرات المعرفية "الانتباه، الذاكرة" من خلال أسلوب اليوميات داخل المختبر، وتكونت عينة البحث من (١٦٥) طالباً وطالبة، وقد قام المشاركون والمشاركات بتسجيل الإخفاق المعرفي اليومي في مذكراتهم اليومية على مدار أسبوع، وتوصلت النتائج إلى أن الفروق الفردية في القدرات المعرفية كانت مرتبطة بالفروق الفردية في الإخفاق المعرفي اليومي، كما توصلت النتائج إلي وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الإخفاق المعرفي والانتباه والذاكرة، ووجود فروق في الإخفاق المعرفي بين الذكور والإناث لصالح الإناث.

وهدف بحث رانيا الفار، سلمي السبيعي(٢٠١٤) إلى التعرف على القدرة التنبؤية للوظائف المعرفية التنفيذية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية في الإخفاق المعرفي لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى، وتكونت عينة البحث من(١٨٤) طالبة، واستخدم البحث قائمة "بريف" لقياس الاضطراب في الوظائف المعرفية التنفيذية في الحياة اليومية، ومقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، ومقياس الإخفاق المعرفي. وتوصلت النتائج إلى أن جميع الوظائف المعرفية التنفيذية واثنين من العوامل الخمسة الكبرى هي: الانبساط والإتقان تتنبأ بالإخفاق المعرفي، كما أشارت نتائج تحليل انحدار اللوجستي إلى أن النموذج التنبؤى متمثلا في أربعة متغيرات فقط؛ هي: الكف، والضبط الانفعالي، والتخطيط، والمتابعة، يستطيع التمييز بين المنخفضين والمرتفعين في الإخفاق المعرفي، وأفضل متغيرات البحث من حيث القدرة على تصنيف هذين المستويين هو: الضبط الانفعالي، كما أن النموذج التنبؤى ككل يستطيع تفسير بين ٦٥% و ٩١% من التباين داخلة الإخفاق المعرفي.

وهدف بحث حوراء كرماش، حيدر كاظم (٢٠١٨) إلي التعرف على مستوى الإخفاق المعرفي ومستوى الطموح الأكاديمي لدي طلاب المرحلة الاعدادية، وتكونت عينة البحث من (٢٣٦) طالباً وطالبة، واستخدم البحث مقياس الإخفاق المعرفي، ومقياس الطموح الاكاديمي، وتوصلت نتائج البحث إلي وجود علاقة إرتباطية سالبة ودالة إحصائيا بين الإخفاق المعرفي والطموح الاكاديمي، كما توصلت نتائج البحث إلي وجود فروق في الإخفاق المعرفي بين الطلاب والطالبات لصالح الطلاب، كما توصلت نتائج البحث إلي وجود فروق في مستوي الطموح بين الطلاب والطالبات لصالح الطالبات.

وهدف بحث سمية الجمال، بسبوسة الغريب، هانم سالم (٢٠١٨) إلي التعرف علي العلاقة بين ضبط الانتباه والإخفاق المعرفي لدى مرتفعي ومنخفضي قلق الاختبار من طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق، وتكونت عينة البحث من (٥٤١) طالباً وطالبة من طلاب كلية

التربية، واستخدم البحث مقياس ضبط الانتباه، ومقياس الإخفاق المعرفي، ومقياس قلق الاختبار، وتوصلت نتائج البحث إلي وجود علاقة إرتباطية سالبة دالة إحصائيا عند مستوي (٠.١) بين الإخفاق المعرفي وضبط الانتباه. كما توصلت نتائج البحث إلي وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوي (٠.٠١) بين متوسطي درجات الطلاب منخفضي قلق الاختبار ومتوسطي درجات الطلاب مرتفعي قلق الاختبار في ضبط الانتباه لصالح الطلاب منخفضي قلق الاختبار، وتوصلت النتائج إلي وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوي (٠.٠١) بين متوسطي درجات الطلاب منخفضي الإخفاق المعرفي ومتوسطي درجات الطلاب مرتفعي الإخفاق المعرفي في قلق الاختبار لصالح الطلاب مرتفعي الإخفاق المعرفي.

وهدف بحث أزهار رشيد، أنمار كاظم (٢٠١٩) إلي التعرف علي مستويات الإخفاق المعرفي علي وفق أنماط السيطرة الدماغية السائدة لدي طلاب المرحلة الإعدادية، وتكونت عينة البحث من طالباً وطالبة، واستخدم البحث مقياس الإخفاق المعرفي، ومقياس أنماط السيطرة الدماغية، وتوصلت النتائج إلي أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في الإخفاق المعرفي نعزي لمتغير النوع ومتغير التخصص، كما توصلت النتائج إلي أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في أنماط السيطرة الدماغية السائدة نعزي لمتغير النوع ومتغير التخصص.

وهدف بحث يسرا إبراهيم، محمد عليوه (٢٠١٩) إلي التعرف علي العلاقة بين الإخفاق المعرفي والاندماج الاكاديمي والتوافق الدراسي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وتكونت عينة البحث من (٤٠٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الثاني الاعدادي، واستخدم البحث مقياس الاندماج الاكاديمي، ومقياس الإخفاق المعرفي، ومقياس التوافق الدراسي، وتوصلت النتائج إلي وجود علاقة إرتباطية سالبة دالة إحصائيا عند مستوي (٠.٠٥) بين أخطاء الانتباه والتوافق الدراسي، كما توصلت النتائج إلي وجود علاقة إرتباطية سالبة دالة إحصائيا عند مستوي (٠.٠١) بين أخطاء الانتباه والاندماج الاكاديمي، كما توصلت النتائج إلي أنه لا توجد فروق بين مرتفعي ومنخفضي الإخفاق المعرفي في الاندماج الاكاديمي، كما توصلت النتائج إلي إمكانية التنبؤ بالإخفاق المعرفي من خلال الاندماج الاكاديمي.

وهدف بحث Angelina, et al., (2019) إلي التعرف علي العلاقة بين العوامل الخمسة للشخصية والإخفاق المعرفي، وتكونت عينة البحث من (١٣٣) من الإفراد ممن تراوحت اعمارهم بين ١٨ إلي ٩١ عاما، واستخدم البحث مقياس العوامل الخمس للشخصية، ومقياس الإخفاق المعرفي، وتوصلت نتائج البحث إلي وجود علاقة إرتباطية سالبة دالة

إحصائيا عند مستوي (٠.٠٥) العوامل الخمس للشخصية والإخفاق المعرفي، كما توصلت النتائج إلي وجود فروق في الإخفاق المعرفي بين الذكور والإناث لصالح الإناث.

وهدف بحث أمل زايد (٢٠٢٠) إلي دراسة الإرجاء الأكاديمي وعلاقته بالإخفاق المعرفي وضغوط الحياة لدي طلاب كلية التربية، وتكونت عينة البحث من (٣٠٠) طالباً وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية، واستخدم البحث مقياس الإرجاء الاكاديمي، مقياس الإخفاق المعرفي، ومقياس الضغوط اليومية، وتوصلت النتائج إلي وجود علاقة إرتباطية دالة احصائيا عند مستوي (٠.٠١) بين الإرجاء الأكاديمي والإخفاق المعرفي وضغوط الحياة، كما توصلت نتائج البحث غلي وجود فروق دالة احصائيا عند مستوي (٠.٠٥) في الإرجاء الأكاديمي والإخفاق المعرفي وضغوط الحياة بين الذكور والإناث لصالح الذكور.

وهدف بحث Sebastian, et al., (2020) الي التعرف علي علاقة بين الإخفاق المعرفي وعوامل الشخصية، وتكونت عينة البحث من (١٧٢) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة، واستخدم البحث مقياس الإخفاق المعرفي، ومقياس العوامل الخمس للشخصية، وتوصلت نتائج البحث إلي وجود علاقة إرتباطية سالبة دالة إحصائيا عند مستوي (٠.٠٥) بين الإخفاق المعرفي وعوامل الشخصية، كما توصلت النتائج إلي وجود فروق في الإخفاق المعرفي بين الذكور والإناث لصالح الإناث.

وهدف بحث يوسف شلبي، وسام القصبي، عائشة يحيي (٢٠٢٠) إلي التعرف علي الفروق في الإخفاق المعرفي والتحصيل الأكاديمي بين بروفيلات الانفعالات التحصيلية الناتجة عن التحليل العنقودي لدى طالبات الجامعة، وتكونت عينة البحث من (٢٣٩) طالبة من طالبات كلية التربية للبنات جامعة الملك خالد، واستخدم البحث مقياس الإخفاق المعرفي، وبروفيلات الانفعالات التحصيلية، وقد أنتج التحليل العنقودي ثلاثة تجمعات :الأول أطلق عليه بروفيل(الملل وعدم الاستمتاع بالتعلم)؛ حيث تميز بمستوى مرتفع من انفعالات(الفخر والأمل والملل) مستوى منخفض من انفعالات(الاستمتاع، الياس، الغضب، الخجل) وضم هذا التجمع (٥٥) طالبة بنسبة (٢٣.٠١) من العينة، أما التجمع الثاني فسمى بروفيل (الانفعالات الإيجابية) وتميز بمستوى مرتفع من الانفعالات الايجابية الثلاثة ومستوى منخفض للانفعالات السلبية الخمسة وتكون هذا المجتمع من (٩٠) طالبة بنسبة (٣٧.٦٦) العينة، بينما التجمع الثالث أطلق عليه(بروفيل الانفعالات السلبية) وتميز بمستوى منخفض من الانفعالات الإيجابية الثلاث، ومستوى مرتفع من الانفعالات السلبية الخمسة وتكون هذا

المجتمع من (٩٤) طالبة بنسبة (٣٩.٣٣) من العينة، كما توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين التجمعات الثلاث في الإخفاق المعرفي والتحصيل وكان البروفيل الثاني الأقل في الإخفاق المعرفي والأعلى في التحصيل.

من السابق يتضح أن هناك علاقة ارتباطية سالبة بين الإخفاق المعرفي والاندماج الاكاديمي وهذا ما أشارت اليه نتائج بحث يسرا إبراهيم، محمد عليوه (٢٠١٩)، وأن هناك علاقة ارتباطية سالبة بين الإخفاق المعرفي والانتباه ، وهذا ما أشارت إليه نتائج Unsworth, et al.(2012) ؛ سمية الجمال وآخرون (٢٠١٨)، كما يتضح من السابق أيضا أن الإخفاق المعرفي يحدث للكثير من الطلاب وتظهر الأخطاء أو الإخفاق ات المعرفية نتيجة تداخل أو نقص معلومات مما يترتب عليه عدم إعطاء الاستجابة المناسبة للمثير أو الحدث، كما يتضح أيضا وجود فروق في الإخفاق المعرفي بين الذكور والإناث لصالح الإناث وهذا ما أشارت إليه نتائج بحث(2020) ,.Sebastian, et al . كما أن الإخفاق المعرفي ينخفض بصورة دالة مع الانفعالات الايجابية؛ مما ينعكس بصورة ايجابية علي التحصيل الاكاديمي وهذا ما أشارت إليه نتائج بحث يوسف شلبي وآخرون(٢٠٢٠).

ثانيا: التحكم الانتباهي

يمكن تناول التحكم الانتباهي من خلال ما يلي:

مفهوم التحكم الانتباهي:

عرف Esenk, Derakshan, Santos & Calvo (2007) التحكم الانتباهي بأنه قدرة المتعلم تحويل الانتباه بكفاءة ومرونة بين المهام، والتخطيط للمهام الفرعية للوصول للهدف، وتركيز الانتباه أثناء التخطيط وأداء المهمة. وعرفه Forssman (2012, 11) بأنه عملية معرفية تشتمل علي انتقاء مثيرات معينة، وفيها يتم ترتيب أولويات الافكار والمعلومات، كما تتضمن قدرة الطالب علي السيطرة علي الافكار والافعال بتركيز الانتباه علي المدركات الحسية والمرونة في تحويل الانتباه بين مختلف المهام.

وعرفه (Arrington, 2014, 11) بأنه عملية معرفية تنقسم إلي مكونين؛ الاول تركيز الانتباه والذي يتضمن زيادة الاهتمام بمثيرات محددة والتركيز عليها لتحقيق عملية التذكر، والثاني تحويل الانتباه ويتضمن القدرة علي انتقال الانتباه من موضوع لآخر بمرونة ويسر.

وعرفت ايناس صفوت، نصر صبري (٢٠٢٠، ٥١) التحكم الانتباهي بأنه قدرة الطالب علي تركيز انتباهه علي مثيرات أو موضوعات معينة دون الأخرى حسب أهميتها وأولويتها، وأيضا قدرته علي تحويل انتباهه من مثير أو موضوع لآخر.

من خلال السابق يمكن تعريف التحكم الانتباهي بأنه عملية تركيز واعي لمثيرات معينة دون غيرها، أي قدرة الطالب على اختيار المثير الذي ينتبه إليه والمثير الذي يتجاهله، والقدرة علي الانتقال من مثير لآخر، وفقا لطبيعة الموقف، وحالة الطالب الانفعالية، وبذلك فهو يتضمن بُعدي اساسين هما تركيز الانتباه وتحويل الانتباه.

نظرية التحكم الانتباهي

أشار Northern (2010, 2) إلي أن نظرية التحكم الانتباهي تشتمل علي ثلاث أبعاد اساسية هي" التثبيط أو الكف، والتحول، والتحديث" ويشير التثبيط (الكف) إلي جهد متعمد ومقصود لقمع الاستجابات التلقائية وله وظيفة أساسية وهي استخدام التحكم الانتباهي لمنع الاستجابات الآلية عند الضرورة، ويشير التحول إلي القدرة علي تغيير الاتجاهات الاكاديمية عند ظهور مؤشرات طارئة، وله وظيفة اساسية وهي تحويل الانتباه إلي مهام أخري، ويشير التحديث إلي الحفاظ علي المعلومات في الذاكرة قصيرة المدي، ووظيفته الاساسية إعادة تقييم التمثيلات الاكاديمية. في حين أشار Eysenck(2010,197) إلي أن للتحكم الانتباهي خمس أبعاد هي التخطيط للمهام الفرعية للوصول للهدف، والتحويل بين المهام، والانتباه الانتقائي في حالة التثبيط أو الكف، والفحص والتحديث للمعلومات داخل الذاكرة العاملة، والترميز والتشفير داخل الذاكرة العاملة والذي يعتمد علي المثيرات والمعلومات المرتبطة بالتمثيلات الاكاديمية وكفاءة الوصلات العصبية.

وأشار Arrington(2014,13) إلي أن التحكم الانتباهي يتضمن بُعدين هما تركيز الانتباه ووظيفته زيادة الاهتمام بما يلزم لتحقيق التذكر، وتحويل الانتباه أي القدرة علي تغيير الانتباه من موضوع إلي آخر وهذا ما أشارت إليه أبحاث (Taylor, Cross, & Amir, 2016; Quigley, et al., 2017; Liang, 2018) وأشار Shi, et al. (2019) إلي أنه وفقا لنظرية التحكم الانتباهي فأنه يوجد ثلاثة أبعاد للتحكم الانتباهي تتمثل في وظيفة الطاقة الذهنية وهي مسئولة عن ضبط وتوزيع الطاقة الضرورية للمخ لاستيعاب المعلومات وتفسيرها وتنظيم السلوك، ووظيفة المعالجة ومهمتها مساعدة الطالب علي اختيار وتجهيز والبدء في تفسير المعلومات الواردة، ووظيفة الانتاج وهي تتحكم في المخرجات الاجتماعية والسلوكية.

كما أشار السيد عبدالمطلب، ميمي احمد (٢٠١٩، ١٤٩) إلي أن التحكم الانتباهي ببعديه يعبر عن قدرة الطالب في التركيز علي الأفكار واستدعاء معلومات معينة ومحددة من الذاكرة حتي في ظل مواجهة شرود الذهن للمثيرات الخارجية. وأشارت إيناس صفوت، نصر صبره (٢٠٢٠، ٥٤) إلي أن التحكم الانتباهي يؤثر بشكل واضح علي كفاءة تجهيز ومعالجة المعلومات، وأن القلق عامل اساسي في خفض مستوي التحكم الانتباهي.

من خلال السابق يتضح أن هنالك ثلاثة اتجاهات لتفسير التحكم الانتباهي وهي: الاتجاه الاول وأشار إلي أن التحكم الانتباهي يشتمل علي ثلاث أبعاد كما في ابحاث (Northern, 2010; Arrington 2014; Shi, et al., 2019). في حين أشار الاتجاه الثاني إلي أن التحكم الانتباهي يشتمل علي خمس أبعاد(2010) Eysenck . وأشار الاتجاه الثالث إلي أن التحكم الانتباهي يتضمن بعدين اساسيين هما تركيز الانتباه، وتحويل الانتباه (Taylor, Cross, & Amir, 2016; Quigley, et al., 2017; Liang, 2018). ويتفق البحث الحالي مع الاتجاه الثالث والسبب في ذلك يرجع إلي أن الطالب إذا تمكن من تركيزه انتباهه علي مثير محدد وجعله في بؤرة الشعور وباقي المثيرات في هامش الشعور، إلي جانب قدرته علي الانتقال بين المثيرات المختلفة بيسر ومرونة فإنه يتمكن من تحقيق التحكم الانتباهي بشكل فعال وناجح.

وهناك بعض البحوث والدراسات السابقة التي تناولت التحكم الانتباهي منها بحث Ho, et al. (2017) والذي هدف إلي التعرف علي تأثير التفاعل بين التحكم الانتباهي وتحيز الانتباه الايجابي والسلبي علي قلق المستقبل لدي عينة من الطلاب المراهقين، وتكونت عينة البحث من (١٢٠) طالباً، واستخدم البحث مقياس التحكم الانتباهي، ومقياس تحيز الانتباه، ومقياس قلق المستقبل، وتوصلت نتائج البحث إلي وجود تأثير دال إحصائيا للتفاعل بين تحكم الانتباه المرتفع وتحيز الانتباه السلبي علي قلق المستقبل، كما توصلت النتائج إلي وجود علاقة إرتباطية سالبة دالة إحصائيا عند مستوي (٠.٠١) بين تحيز الانتباه الايجابي المرتفع وقلق المستقبل، كما توصلت النتائج إلي عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التحكم الانتباهي.

وهدف بحث Prochwicz, et al. (2018) إلي التعرف علي الدور الوسيط للتحكم الانتباهي في العلاقة بين القلق والتحيزات المعرفية، وتكونت عينة البحث من (٩٢) طالباً وطالبة، واستخدم البحث مقياس التحكم الانتباهي، ومقياس القلق، ومقياس التحيزات المعرفية،

وتوصلت نتائج البحث إلي وجود تأثير دال إحصائيا للتحكم الانتباهي كمتغير وسيط بين القلق والتحيزات المعرفية، كما توصلت النتائج غلي عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التحكم الانتباهي.

وهدف بحث Hsu,et al.(2019) إلي التعرف علي العلاقة بين التحكم الانتباهي والقلق والاكتئاب، وتكونت عينة البحث من (٤٩٣) من الأفراد الذين يتلقون علاجا نفسيا، واستخدم البحث مقياس التحكم الانتباهي، ومقياس القلق، ومقياس أعراض الاكتئاب، وتوصلت نتائج البحث غلي وجود علاقة إرتباطية سالبة ودالة إحصائيا عند مستوي (٠.٠١) بين التحكم الانتباهي والقلق والاكتئاب، كما توصلت النتائج إلي وجود فروق بين الذكور والإناث في التحكم الانتباهي لصالح الإناث.

كما هدف بحث السيد عبدالمطلب، ميمي احمد (٢٠١٩) إلي الكشف عن الدور الوسيط لقلق المستقبل في العلاقة بين التحكم الانتباهي والتحيزات الاكاديمية لدي طلاب الصف الأول الثانوي العام، وتكونت عينة البحث من وتكونت عينة البحث من (٣٠٠) طالباً وطالبة بالصف الاول الثانوي العام بمدينة الزقازيق، واستخدم البحث مقياس التحكم الانتباهي، ومقياس قلق المستقبل، ومقياس التحيزات الاكاديمية، وتوصلت نتائج البحث إلي وجود تأثير دال إحصائيا عند مستوي (٠.٠١) لبعد تركيز الانتباه علي قلق المستقبل، بينما لا يوجد تأثير دال إحصائيا لبعد تحويل الانتباه علي قلق المستقبل، كما توصلت نتائج البحث إلي وجود تأثير دال إحصائيا عند مستوي (٠.٠١) لقلق المستقبل علي التحيزات الاكاديمية، ووجود تأثير دال إحصائيا عند مستوي (٠.٠١) للتحكم الانتباهي علي التحيزات الاكاديمية في وجود قلق المستقبل كمتغير وسيط لدي طلاب الصف الاول الثانوي العام.

وهدف بحث ايناس صفوت ، نصر صبره (٢٠٢٠) إلي التعرف علي تأثير وجود التحكم الانتباهي كمتغير وسيط بين قلق الاختبار والتفكير السلبي باستخدام التابلت لدي طلاب الصف الأول الثانوي العام، وتكونت عينة البحث من (٣٦٩) طالباً وطالبة بالصف الاول الثانوي بمحافظة الشرقية، واستخدم البحث مقياس التحكم الانتباهي، ومقياس قلق الاختبار، ومقياس التفكير السلبي، وتوصلت نتائج البحث إلي عدم وجود تأثير مباشر ودال إحصائيا للتحكم الانتباهي علي قلق الاختبار باستخدام التابلت، بينما يوجد تأثير غير مباشر ودال إحصائيا للتفكير السلبي علي قلق الاختبار باستخدام التابلت في وجود التحكم الانتباهي كمتغير وسيط لدي طلاب الصف الاول الثانوي، كما توصلت نتائج البحث إلي عدم وجود تأثير مباشر ودال إحصائيا للتفكير السلبي وأبعاده علي التحكم الانتباهي.

وهدف بحث Kelsey, Joseph(2020) إلي التعرف علي تأثير التحكم الانتباهي علي العلاقة بين الاندماج الاكاديمي والقلق، وتكونت عينة البحث من (٥٩٧) طالبا وطالبة من طلاب الجامعة، واستخدم البحث مقياس التحكم الانتباهي، ومقياس الاندماج الاكاديمي، ومقياس القلق، وتوصلت نتائج البحث إلي وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين التحكم الانتباهي والاندماج الاكاديمي، كما توصلت النتائج إلي وجود تأثير دال إحصائيا للتحكم الانتباهي كمتغير وسيط بين القلق والاندماج الاكاديمي، كما أشارت النتائج إلى أن التحكم الانتباهي (خاصة التثبيط) عاملاً وقائيًا ضد زيادة القلق بين الطلاب الذين لديهم مستويات أعلى من الاندماج الاكاديمي، كما توصلت النتائج غلي عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التحكم الانتباهي.

كما هدف بحث Jankowski & Bak(2020) إلي التعرف علي اليقظة العقلية كوسيط للعلاقة بين قلق السمات والتحكم الانتباهي والإخفاق المعرفي، وتكونت عينة البحث من (٢١٦) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة، واستخدم البحث مقياس التحكم الانتباهي، ومقياس اليقظة العقلية، مقياس القلق، ومقياس الإخفاق المعرفي، وتوصلت نتائج البحث إلي وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيا عند مستوي (٠.٠١) بين التحكم الانتباهي والإخفاق المعرفي، كما توصلت نتائج البحث إلي وجود تأثير دال إحصائيا لليقظة العقلية كمتغير وسيط بين التحكم الانتباهي والقلق والإخفاق المعرفي، كما توصلت النتائج إلي وجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي الإخفاق المعرفي في التحكم الانتباهي لصالح منخفضي الإخفاق المعرفي، كما توصلت النتائج غلي عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التحكم الانتباهي.

وهدف بحث نهاد علوان، فادية كاظم (٢٠٢٠) إلي التعرف علي العلاقة بين التحكم الانتباهي والذكاء الناجح وأداء مهارة الدفاع عن الملعب بالكرة الطائرة للطالبات، وتكونت عينة البحث من (٩٤) طالبة من طالبات الجامعة، واستخدم البحث مقياس التحكم الانتباهي، ومقياس الذكاء الناجح، وتوصلت نتائج البحث إلي وجود علاقة إرتباطية ودالة إحصائيا عند مستوي (٠.٠١) بين التحكم الانتباهي والذكاء الناجح وأداء مهارة الدفاع عن الملعب.

من خلال السابق اتضح أن علاقة ارتباطية سالبة بين التحكم الانتباهي والقلق وأنه كلما زاد القلق انخفض التحكم الانتباهي والعكس، كذلك وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التحكم الانتباهي والإخفاق المعرفي، كما أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين التحكم الانتباهي والاندماج الاكاديمي.

ثالثا: الاندماج الاكاديمي

يمكن تناول الاندماج الاكاديمي من خلال ما يلي:

مفهوم الاندماج الاكاديمي

عرف Guthrie (2011) الاندماج الاكاديمي بأنه كم وجودة ردود أفعال الطلاب النفسية، والوجدانية، والسلوكية، والاكاديمية تجاه عملية التعلم، بالإضافة إلى المهام والأنشطة الأكاديمية التي يقوم بها الطلاب داخل وخارج قاعات المحاضرات، والأنشطة الاجتماعية لتحقيق مخرجات تعلم ناجحة. وعرفه Walker, Greene, Manseel (2016) بأنه كم ونوع الاستراتيجيات التي يوظفها الطلاب أثناء المعالجة، وينقسم إلى الاندماج الاكاديمي ذي المعنى أي دمج المعرفة الجديدة مع الاكاديمية السابقة؛ وينتج عن ذلك بنية مركبة للمعلومات، والاندماج الاكاديمي السطحي، ويتمثل في الحفظ الصم والاندماج السطحي مع المعلومات الجديدة.

وعرفه (Jolien, 2017, 49) بأنه المشاركة الفعالة في أنشطة التعلم من خلال بذل الجهد، والتركيز الفعال في تنفيذ المهام الأكاديمية، وما يصاحب ذلك من مشاعر إيجابية تظهر في الالتزام والدافعية والحماس والتفاؤل وحب الاستطلاع.

وعرفته ابتسام عامر (٢٠١٩) بأنه بناء متعدد الأوجه يشتمل علي الاندماج المعرفي والوجداني والسلوكي ويتمثل في قدرة الطلاب علي المشاركة في المهام والانشطة وحضور المحاضرات والمشاركة الفعالة في المناقشات والقدرة علي استخدام الاستراتيجيات المختلفة أثناء التعلم، كما يتضمن ردود أفعال الطلاب الوجدانية كمشاعر الاستمتاع بالبحث والسعادة وعدم الملل.

من خلال هذه التعريفات يتضح أن الاندماج الاكاديمي يشير إلى مفاهيم مرتبطة بالمشاركة النشطة والفعالة، والحيوية الموجهة نحو تنفيذ المهام والانشطة الأكاديمية بالإضافة إلى الاهتمام والاستمتاع. وقد يكون الاندماج الاكاديمي عميق ذو معني وقد يكون سطحي قائم علي الحفظ والتكرار أو الصم.

ويمكن تعريف الاندماج الاكاديمي بأنه المشاركة النشطة والفعالة في الانشطة والمهام والمناقشات وإبداء الرأي والمثابرة أثناء حدوث التعلم، وكف السلوكيات التي تبعد الطلاب عن الاستمرار في عملية التعلم، وامتلاك اتجاهات إيجابية نحو التعلم والمحتوى التعليمي والمتعلمين، ويتضمن أبعاد ثلاثة هي الاندماج المعرفي، والاندماج الوجداني، والاندماج السلوكي.

أبعاد الاندماج الاكاديمي

قدم الباحثون العديد من النماذج لأبعاد الاندماج الاكاديمي منهم Guthrie (2011) والذي حدد أبعاد الاندماج الاكاديمي في بعدين هما (الاندماج النفسي، والاندماج السلوكي).

وأيضا حدد Wang & Fredricks (2014) أبعاد الاندماج الاكاديمي في بعدين هما (الاندماج السلوكي، والاندماج المعرفي). في حين أشار Sedaghat, Abedin, Hejzi & Hassanabadi (2019) إلي أن الاندماج الاكاديمي هو بنية متعددة الأوجه تتضمن مكونات: معرفية وسلوكية وعاطفية، ويشير إلي الاندماج المعرفي كتعليم استراتيجي أو ذاتي التنظيم، بينما يشير الاندماج السلوكي إلي المشاركة والاندماج في الأنشطة الاكاديمية، في حين يشير الاندماج العاطفي إلي أنه نوع من كشف وتحديد الهوية أو الدمج أثناء أداء المهام والانشطة الاكاديمية، ويتضمن ذلك الانتماء، والتمتع بالتعلم، وتقييم أو تقدير النجاح كأحد النتائج الرئيسية والمتعلقة بالعملية التعليمية، وهذه المكونات الثلاثة للاندماج الاكاديمي مدمجة ديناميكيًا داخل الطلاب وتوفر توصيفًا واضحاً عن كيفية تصرف الطلاب، وكيف يشعرون، وكيف يتأملون، وكيف يفكرون.

من السابق يتضح أن الاندماج الاكاديمي يتضمن ثلاثة أبعاد هي الاندماج المعرفي والاندماج السلوكي والاندماج الوجداني، ويتطلب الاندماج الاكاديمي بأن يكون التعلم استراتيجيا ومنظماً ذاتياً، فهو يتضمن الاهتمام والنشاط والإقبال والرغبة لدى الطلاب في استثمار جهدهم لإتقان المعارف والمهارات اللازمة للتغلب علي المهام والمواقف الصعبة.

وأشار Van Uden, Ritzen & Pieters (2014, 22) إلي أن الاندماج الاكاديمي يحدث عندما يفهم الطالب أهمية تعلمه، ويستفيد من قدراته على التنظيم الذاتي لعملية تعلمه؛ وبالتالي يكون متحمسًا ويمتلك اتجاهات إيجابية نحو عملية التعلم. وأكد (Appleton, Christenson, Kim, & Reschly (2006, 237 أن الاندماج النفسي يشير إلي علاقة المعلم والمتعلم ودعم الأقران والدعم الأسري للتعلم؛ والاندماج المعرفي يشير إلي الارتباط بالأداء المدرسي والتطلعات المستقبلية والدافعية الخارجية.

وأكد Helen, et al. (2019) علي أن الاندماج الاكاديمي يشير إلى دافعية الطلاب، والتحدي لإتقان المهارات المتنوعة والصعبة والانتماء للمناخ والبيئة الجامعية، وإدراك الطلاب لمدى الملاءمة بين احتياجاتهم والبيئة التعليمية، وإلى أي مدى يندمج الطلاب بشكل نشط في المهام الأنشطة المطلوبة أثناء عملية التعلم.

أهمية الاندماج الاكاديمي

ظهر مصطلح الاندماج الاكاديمي عندما طرح Austin نظرية متطورة عن اندماج طلاب الجامعة في التعلم، وأشارت هذه النظرية إلى أن الاندماج الاكاديمي يمثل كمية الطاقة

الجسدية والنفسية التي يخصصها الطلاب للتعلم الأكاديمي. وتعتمد هذه النظرية على عدة مبادئ أساسية وهى:

أ. يشير الاندماج إلى استثمار الطاقة الجسدية والنفسية للطالب في إتمام المهام والانشطة.
ب. يشارك الطلاب في أنشطة متنوعة بمستويات مختلفة.
ج. يرتبط تعلم الطلاب بكمية ونوعية اندماجهم في الانشطة والبرامج التعليمية.
د. ترتبط فاعلية الممارسات التربوية بقدرتها على زيادة الاندماج.
هـ. يتضمن الاندماج ثلاثة أنواع وهى الاندماج المعرفي ويتضمن القدرة على التنظيم الذاتي، والتفكير، والاندماج الوجداني ويتضمن الاهتمام، والقلق، والاحباط، والاندماج السلوكي ويتضمن الانتباه ، والاجتهاد، وإدارة الوقت (Kong, Wang & Lam, 2003,10).

وعن أهمية الاندماج الاكاديمي من قبل الطلاب في عملية التعلم أشار Guthrie, (2011) إلي أن هناك علاقة دالة إحصائيا بين مستوى اندماج الطلاب في عملية تعلمهم وحدوث نواتج إيجابية لعملية التعلم، كما أشار Zyngier, (2018) إلي وجود علاقة قوية بين تركيز الطلاب ومستوى اندماجهم في عملية تعلمهم ومستوى التحصيل الدراسي لديهم، وأشارت Kuh (2019, 684) إلى أن الاندماج الاكاديمي يساعد في تنمية نواتج التعلم لدى الطلاب، كما أنه يمكن الطلاب من تطبيق ما تعلموه في مجالات متعددة ومواقف جديدة تختلف عن مواقف التعلم.

وأشار Premuzic, Furnham & Ackerman, (2006) إلي أن الاندماج الاكاديمي يؤثر على الأداء الأكاديمي للطلاب، وأكد على وجود علاقة موجبة بين الاندماج الاكاديمي والأداء الأكاديمي، كما أنه يمكن التنبؤ بالأداء الأكاديمي بمعلومية الاندماج الاكاديمي.

وتعد المشاركة الإيجابية والاندماج الاكاديمي من العوامل الضرورية لتعلم الطلاب والنجاح الأكاديمي لهم حيث إن الطلاب الأكثر اندماجا معرفيا؛ يؤدون أداء أكاديمياً أفضل، ويلتزمون بقواعد البحث ويحصلون علي درجات مرتفعة ويؤدون أداء أفضل في الاختبارات المقننة معياريا، وعلى النقيض من ذلك يلاحظ أن تدني الاندماج الاكاديمي للطلاب يؤدي إلى نتائج سلبية والتي منها انخفاض التحصيل الدراسي والمشاركة في السلوكيات المنحرفة ومن ثم التسرب من التعليم(Wang & Eccles, 2018, 14) .

وفي ذات السياق ، أشارت نتائج ابحاث (Skinner, Furrer, Marchand & Kinderman, 2008; DeCristofaro, Ford & Klein,2014; Helen, et al.,

(2019 أن الاندماج الاكاديمي عامل هام في التركيز والنجاح الدراسي، ويتسم الطلاب المندمجون اكاديميا بأن لديهم رغبة في الانجذاب نحو العمل وإتقانه العمل، وتحمل التحديات والعقبات والمشكلات، والاستفادة بشكل أكبر من المادة؛ فالاندماج الوجداني يساعد الطلاب في إيجاد تفاعلات مؤثرة مثل الحب والاستمتاع والاهتمام والإحساس بالانتماء، والاندماج المعرفي يساعد في استثمار التعليم والبحث عن المعرفة والتحدي.

وتُعبر مؤشرات الاندماج الاكاديمي عن أبعاده، وعن مدى ارتباط الطالب بالجامعة وبعملية التعلم، ويمكن تقسيمها إلى مؤشرات خارجية وداخلية؛ فالمؤشرات الخارجية تتضمن الاندماج السلوكي، والمؤشرات الداخلية تتضمن الاندماج المعرفي والوجداني، وتتضمن المؤشرات الخارجية الوقت الذى يقضيه الطلاب في مهام وأنشطة التعلم، وإلى أي مدى يُظهر الطلاب استجابات نشطة في مهام وأنشطة التعلم، والمشاركة داخل قاعات المحاضرات، والحضور، وحل المشكلات، والحوار والمناقشة والتفاعل وتوجيه الأسئلة، أما المؤشرات الداخلية فتتضمن مشاعر الطلاب للانتماء ودرجة تعلقهم بالجامعة، وعلاقاتهم مع زملائهم وأساتذتهم، وإلى أي مدى يبذل الطلاب جهدا عقليا في عملية التعلم (Napora, 2013,10).

وأشار Appleton, et al. (2006) إلي أن الاندماج الاكاديمي يسهم بشكل فعال في العملية التعليمية؛ حيث أن الاندماج الاكاديمي يرتبط بالتحصيل والسلوكيات الدراسية، كما أنه يقوم بدورا فعالا في تحقيق وتحسين نواتج التعلم، وكذلك بعض السلوكيات الاجتماعية. كما أضاف Sedaghat, et al., (2019) إلي أن أهمية دراسة مفهوم الاندماج الاكاديمي لدي الطلاب تنبع من أنه أحد أبعاد الحكم على الكفاءة الذاتية للمعلم؛ من خلال قدرته على تحقيق اندماج طلابه الاكاديمي، ومساعدتهم في تقدير قيمة التعلم، وفهم أهميته بالنسبة للحياة الحالية والمستقبلية لديهم. كما كشفت نتائج دراسة Culver (2015) عن أن علاقة المعلم بالطلاب مؤشر دال إحصائيًا للتنبؤ بمستوى الاندماج الاكاديمي خلال عملية التعلم. وأشارت نتائج دراسة Van Uden, et al. (2014) عن وجود علاقة دالة إحصائيًا عند مستوي (٠.٠١) بين سلوك المعلم الشخصي ومعتقداته وبين الاندماج الاكاديمي للطالب.

كما أكدت نتائج دراسات (Reeve, Lee, 2016; Veiga, 2018; Fung, et al., 2019) علي وجود علاقة ارتباطية ايجابية ودالة إحصائيا عند مستوي (٠.٠١) بين الاندماج الاكاديمي والتحصيل الاكاديمي.

ويرى الباحث أن الاندماج الاكاديمي يتمثل في نوع من الارتباط بين الطلاب والبيئة الجامعية بصفة عامة وبيئة التعلم بصفة خاصة، ويساهم في تنمية الاتجاهات الموجبة لدى الطلاب نحو عملية التعليم، ويُحسن من التحصيل الدراسي لديهم، كما أن من شأنه أن يساهم في تنمية مهارات التفكير الأساسية ومهارات التفكير العليا.

وهناك بعض البحوث والدراسات السابقة التي تناولت الاندماج الاكاديمي منها بحث Sedaghat, et al., (2019) والذي هدف إلى التعرف علي دور بعض العوامل الدافعية كالقدرة المدركة، وأهداف الإنجاز في التنبؤ بالاندماج الاكاديمي، والتحصيل الاكاديمي، وتكونت عينة البحث من (١٣٧١) طالبا وطالبة من طلاب المدارس العليا، واستخدم البحث مقياس العوامل الدافعية، ومقياس الاندماج الاكاديمي، توصلت النتائج إلى أنه يمكن التنبؤ بالاندماج الاكاديمي والتحصيل الأكاديمي بمعلومية العوامل الدافعية مثل القدرة المدركة وأهداف الإنجاز، كما توصلت النتائج إلي عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الاندماج الاكاديمي.

وهدف بحث حسني النجار (٢٠١٩) إلي التعرف علي العلاقة بين اليقظة العقلية والحاجة إلي المعرفة والاندماج الاكاديمي لدي طلاب الدراسات العليا بكلية التربية، وتكونت عينة البحث من (٢٩٦) طالباً وطالبة من طلاب الدراسات العليا (دبلوم خاص – ماجستير)، واستخدم البحث مقياس اليقظة العقلية، ومقياس الحاجة إلي المعرفة، ومقياس الاندماج الاكاديمي، وتوصلت نتائج البحث إلي وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوي (٠.٠١) بين اليقظة العقلية والحاجة إلي المعرفة وبعض أبعاد الاندماج الاكاديمي، كما توصلت النتائج غلي أنه يمكن التنبؤ بالاندماج الاكاديمي من خلال بعض أبعاد اليقظة العقلية والحاجة إلي المعرفة.

وهدف بحث حسن عابدين (٢٠١٩) إلي التعرف علي مستوي الاندماج الاكاديمي لدي طلاب الفرقة الاولي بكلية التربية جامعة الاسكندرية، والتعرف علي الفروق في الاندماج الاكاديمي تبعا لاختلاف التوجهات الدافعية الاكاديمية، ومستويات بيئة التعلم المدركة والنوع الاجتماعي، وتكونت عينة البحث من (٣٥٦) طالباً وطالبة، واستخدم البحث مقياس الاندماج الاكاديمي، ومقياس التوجهات الدافعية الاكاديمية، ومقياس بيئة التعلم المدركة، وتوصلت نتائج البحث إلي وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوي (٠.٠١) في الاندماج الاكاديمي تبعا بين الطلاب ذو التوجهات الدافعية الاكاديمية الداخلية والطلاب ذو التوجهات الدافعية الاكاديمية الخارجية لصالح ذوي التوجهات الدافعية الخارجية، وتوصلت النتائج إلي وجود

فروق دالة إحصائيا عند مستوي (٠.٠١) في الاندماج الاكاديمي بين الطلاب تبعا لاختلاف مستويات إدراكهم لبيئة التعلم (مرتفع- متوسط- منخفض) لصالح ذو المستوي المرتفع، وتوصلت النتائج إلي وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوي (٠.٠١) في الاندماج الاكاديمي بين الذكور والإناث لصالح الذكور.

وهدف بحث سامح حرب (٢٠١٩) إلي دراسة العلاقة بين الاندماج الاكاديمي والاسلوب التنظيمي، والصمود الاكاديمي لدي طلاب الجامعة، وتكونت عينة البحث من (٥٦٠) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة بنها، واستخدم البحث مقياس الاندماج الاكاديمي، ومقياس الاسلوب التنظيمي، ومقياس الصمود الاكاديمي، وتوصلت نتائج البحث إلي وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا عند مستوي (٠.٠١) بين الاندماج الاكاديمي والاسلوب التنظيمي، والصمود الاكاديمي، كما توصلت النتائج إلي عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الاندماج الاكاديمي..

وهدف بحث إبراهيم اسماعيل (٢٠٢٠) إلي التعرف علي العلاقة بين الاندماج الاكاديمي واساليب التعلم واساليب التفكير لدي طلاب كلية التربية، وتكونت عينة البحث من (١٧٨) طالباً وطالبة بالفرقة الثانية والرابعة تخصص رياضيات بكلية التربية جامعة المنصورة، واستخدم البحث مقياس الاندماج الاكاديمي ومقياس اساليب التفكير ومقياس اساليب التعلم، وتوصلت نتائج البحث إلي وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوي (٠.٠١) بين اساليب التعلم واساليب التفكير والاندماج الاكاديمي، كما توصلت النتائج إلي عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الاندماج الاكاديمي، كما توصلت النتائج إلي إمكانية التنبؤ بالاندماج الاكاديمي من خلال بعض اساليب التعلم واساليب التفكير.

هدف بحث أمل فوزي (٢٠٢٠) إلي التعرف على أثر التفاعل بين نمط المساعدة في بيئة التعلم الالكتروني وأسلوب التعلم في تنمية الجانب المعرفي مفاهيم بيئات التعلم الإلكتروني وادواته والاندماج في التعلم لدى طلاب الدبلوم العام في التربية، وتكونت عينة البحث من (١٠٤) من طلاب الدبلوم العام، واستخدم البحث مقياس Entwistle لأساليب التعلم، ومقياس الاندماج في التعلم، واختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي لمفاهيم بيئات التعلم الإلكتروني، وتصلت النتائج إلي وجود أثر دال إحصائيًا للتفاعل بين نمط تقديم المساعدة ببيئة التعلم لإلكتروني القائم على الويب(بشرية/ذكية) وأسلوب التعلم (استراتيجي/عميق /سطحي) لدى طلاب الدبلوم العام في التربية في التطبيق البعدي

للاختبار التحصيلي، مع تفوق المساعدة البشرية على المساعدة الذكية في كل اسلوب من اساليب التعلم (استراتيجي/ عميق/ سطحي).

من السابق اتضح أن هناك علاقة بين أنواع الاندماج الاكاديمي الثلاثة (معرفي، سلوكي، وجداني)، وأن الاندماج الوجداني والمعرفي يساهم في زيادة الاندماج السلوكي والمشاركة الفعالة في الأنشطة، حيث إن مشاعر الطلاب الإيجابية مهمة في الحفاظ على سلوكهم الايجابي واستمراره، كما أن الاندماج يعبر عن جهد الطلاب واستثمارهم العمل، واستراتيجيات التعلم التي يستخدمونها، والاستعداد لبذل الجهد وفهم الأفكار الصعبة والمعقدة، ومشاعر الطلاب تجاه الارتباط بالجامعة، وكيف يشعر الطلاب تجاه الأساتذة، والأفراد الآخرين الموجودين داخل الجامعة والشعور بالانتماء لهم ، والحضور والمشاركة، وردود الطلاب الإيجابية والسلبية تجاه الآخرين.

تعليق عام على الإطار النظري والدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق ما يأتي :-

- لا توجد دراسات وبحوث سابقة – في حدود علم الباحث – تناولت العلاقة بين التحكم الانتباهي والاندماج الاكاديمي والإخفاق المعرفي.
- أكدت نتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة (حسن عابدين، ٢٠١٩؛ Sedaghat, et al., 2019) علي الدور الايجابي والفعال للاندماج الاكاديمي في التحصيل الدراسي.
- اهتمت معظم الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت متغيرات البحث علي طلاب المرحلة الاعدادية أو الثانوية، أو طلاب المرحلة الجامعية "ليسانس، بكالوريوس"، مثل دراسات (حسن عابدين، ٢٠١٩؛ حسني النجار، ٢٠١٩؛ سامح حرب، ٢٠١٩؛ Sedaghat, et al., 2019)، ويوجد ندرة في الدراسات والبحوث التي تناولت طلاب الدبلوم العام، وهذا ما هدف إليه البحث الحالي، حيث اشتملت عينة البحث علي طلاب الدبلوم العام بكلية التربية جامعة بني سويف.
- يمكن للاندماج الاكاديمي ان يحدث بصورة أفضل من خلال الانسجام بين التحكم الانتباهي ببعديه تركيز الانتباه وتحويله مع طبيعة المواد الاكاديمية والاستراتيجيات والانشطة التدريسية، وهذا الانسجام يزيد من تفاعل الطالب مع المواد الدراسية؛ وبالتالي تحقيق الاستمتاع والتفاؤل والسعادة وأكبر قدر ممكن من التعلم والحصول علي درجات مرتفعة وبالتالي انخفاض مستوي الإخفاق المعرفي.

فروض البحث:

من خلال الإطار النظري ودراسات وبحوث سابقة يمكن صياغة فروض البحث كالتالي:

١- توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة احصائية بين الإخفاق المعرفي والتحكم الانتباهي.

٢- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الإخفاق المعرفي والاندماج الاكاديمي.

٣- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاندماج الاكاديمي والتحكم الانتباهي.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب الذكور والإناث في الإخفاق المعرفي.

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب الذكور والإناث في التحكم الانتباهي

٦- لا توجد ذات دلالة إحصائية فروق بين متوسطي درجات الطلاب الذكور والإناث في الاندماج الاكاديمي.

٧- يمكن التنبؤ بالإخفاق المعرفي في ضوء الأداء علي مقياس التحكم الانتباهي.

٨- يمكن التنبؤ بالإخفاق المعرفي في ضوء الأداء علي مقياس الاندماج الاكاديمي.

إجراءات البحث:

منهج البحث:

استخدم البحث المنهج الوصفي الارتباطي؛ لملاءمته طبيعة وأهداف البحث.

مجتمع البحث:

تم اختيار عينة البحث من طلاب الدبلوم العام جميع الشعب بكلية التربية جامعة بني سويف خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٩/٢٠٢٠، والبالغ عددهم (١٣١٦) طالب وطالبة تراوحت اعمارهم بين (٢٢ إلي ٤٢) عام بمتوسط عمري (٢٥.٦) سنة، وانحراف معياري (٢.٧٤).

أ – عينة استطلاعية:

اشتملت عينة البحث الاستطلاعية على (١٢٠) طالباً وطالبة من طلاب الدبلوم العام بكلية التربية جامعة بني سويف بمتوسط عمري قدره (٢٤.٤٤) وانحراف معياري قدره (٢.٧٢) للتحقق من صدق وثبات أدوات البحث الحالي.

ب – العينة الأساسية:

تم تطبيق أدوات البحث على عينة قوامها (٤٠٠) طالبًا وطالبة، منهم (٢٢٩) طالباً، (١٧١) طالبة من طلاب الدبلوم العام، بمتوسط عمري قره (٢٣.٧١) وانحراف معياري قره (٢.٣٦).

أدوات البحث: تم استخدام الادوات التالية

أولا: مقياس التحكم الانتباهي: إعداد "الباحث" ملحق (٢)

بعد الاطلاع على الأدبيات والتراث السيكولوجي ذي العلاقة بالتحكم الانتباهي، والاطلاع على بعض مقاييس التحكم الانتباهي ؛ مثل (السيد عبدالمطلب، ميمي أحمد، ٢٠١٩؛ Liang, 2018; Kelsey, Joseph, 2020; Jankowski & Bak, 2020) تم صياغة مفردات المقياس، وتتم الإجابة عنه وفق مقياس ليكرت خماسي كالتالي" تنطبق علي تماما، تنطبق علي كثيرا، تنطبق علي احيانا، تنطبق علي نادرا، لا تنطبق علي إطلاقا " وتأخذ التقديرات التالية وبالترتيب " ٥، ٤، ٣، ٢، ١" وتتراوح الدرجة علي المقياس بين ٢٥ درجة إلي ١٠٠ درجة.

الخصائص السيكومترية لمقياس التحكم الانتباهي:

صدق المقياس: وللتحقق من صدق المقياس تم استخدام الأساليب الآتية:

صدق المحكمين:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على خمسة من أساتذة علم النفس التربوي والصحة النفسية (ملحق١)، لإبداء الرأي والحكم علي مفردات المقياس، وتم إجراء التعديلات وفق آراء السادة المحكمين، حيث تم حذف بعض المفردات، وتعديل البعض الاخر.

صدق المحك:

تم التحقق من صدق المحك بحساب صدق المقياس في البحث الحالي عن طريق الاستعانة بمقياس التحكم الانتباهي إعداد السيد عبدالمطلب، ميمي احمد (٢٠١٩) كمحك وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس السيد عبدالمطلب، ميمي احمد (٢٠١٩) ومقياس البحث الحالي ٠.٧٤ وهى دالة ومرتفعة؛ مما يعني التأكد من صدق المقياس، ومناسبته للاستخدام في البحث الحالي.

الاتساق الداخلي:

تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس وكل بُعد من بُعديه ومدي الارتباط بين البُعدي وبعضها البعض، ويوضح ذلك الجدول رقم (١).

جدول(١)

معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية

أبعاد **التحكم الانتباهي**	معامل الارتباط بالدرجة الكلية

تركيز الانتباه	**٠.٧٩
تحويل الانتباه	**٠.٧٥

يتضح من الجدول رقم (١) أن معاملات الارتباط جاءت مرتفعة ويشير ذلك إلي قوة التماسك الداخلي للمقياس، وكل بُعد من بُعديه، ولذا يعتبر المقياس مناسبا للاستخدام في البحث الحالي.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين مفردات كل بُعد من بُعدي مقياس التحكم الانتباهي بالدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه المفردات، وكانت معاملات الارتباط بين مفردات بُعد تركيز الانتباه، ومفردات بُعد تحول الانتباه، والدرجة الكلية لهذين البعُدين تتراوح من (٠.٤١٢ إلى ٠.٧٢٧)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، ويتضح ذلك من جدول (٢).

جدول (٢)

معاملات ارتباط مفردات كل بٌعد من بُعدي مقياس **التحكم الانتباهي**

بالدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه المفردات

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	**٠.٥١٦	١١	**٠.٥٦٥
٢	**٠.٤٨٨	١٢	**٠.٥٩٣
٣	**٠.٥٧١	١٣	**٠.٧٢٧
٤	**٠.٤٦١	١٤	**٠.٦٧٢
٥	**٠.٥٦٣	١٥	**٠.٥٤٨
٦	**٠.٥١٧	١٦	**٠.٦٧٤
٧	**٠.٤١٢	١٧	**٠.٤٥٦
٨	**٠.٥٣٢	١٨	**٠.٧٠٣
٩	**٠.٥٠٤	١٩	**٠.٦٩٨
١٠	**٠.٥١٧	٢٠	**٠.٦٣٧

ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات المقياس وكل بُعد من بُعديه باستخدام طريقة الفا كرونباخ، ويوضح ذلك الجدول رقم (٣).

جدول (٣)

معاملات ثبات أبعاد مقياس التحكم الانتباهي

أبعاد التحكم الانتباهي	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ
تركيز الانتباه	٠.٨٤
تحويل الانتباه	٠.٨٢

يتضح من الجدول رقم (٣) أن معاملات الثبات لمقياس التحكم الانتباهي بطريقة الفا كرونباخ جاءت مرتفعة، ولذا يعتبر المقياس مناسبا للاستخدام في البحث الحالي.

توزيع المفردات على أبعاد مقياس التحكم الانتباهي في صورته النهائية:

يوضح جدول (٤) توزيع المفردات على بُعدي مقياس التحكم الانتباهي في صورته النهائية؛ حيث تكون المقياس من (٢٠) مفردة في صورته النهائية؛ وموزعين على بُعدي كما في الجدول رقم (٤).

جدول (٤)

توزيع المفردات علي بُعدي مقياس الضجر الأكاديمي

البعد	المفردات
تركيز الانتباه	من ١ إلي ١٠
تحويل الانتباه	من ١١ إلي ٢٠

ثانيا: مقياس الاندماج الاكاديمي: إعداد "الباحث" ملحق (٣)

بعد الاطلاع على الأدبيات والتراث السيكولوجي ذي العلاقة بالاندماج الاكاديمي ، والاطلاع على بعض مقاييس الاندماج الاكاديمي ؛ مثل (حسني النجار، ٢٠١٩؛ سامح حرب، ٢٠١٩؛ Helen, et al., 2019; Barbosa, Ferreira & Pinto, 2020)، تم صياغة مفردات المقياس، وتتم الإجابة عنه وفق مقياس ليكرت خماسي كالتالي" تنطبق علي تماما، تنطبق علي كثيرا، تنطبق علي احيانا، تنطبق علي نادرا، لا تنطبق علي إطلاقا " وتأخذ التقديرات التالية وبالترتيب " ٥، ٤، ٣، ٢، ١" في الاستجابة علي المفردات ذات الاتجاه الموجب، والتقديرات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) في الاستجابة علي المفردات ذات الاتجاه السالب، وتتراوح الدرجة علي المقياس بين ٣٦ درجة إلي ١٨٠ درجة.

الخصائص السيكومترية لمقياس الاندماج الاكاديمي:

صدق المقياس: وللتحقق من صدق المقياس تم استخدام الأساليب الآتية:

صدق المحكمين:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على خمسة من أساتذة علم النفس التربوي والصحة النفسية (ملحق١)، لإبداء الرأي والحكم علي مفردات المقياس، وتم إجراء التعديلات وفق آراء السادة المحكمين، حيث تم حذف بعض المفردات، وتعديل البعض الاخر.

صدق المحك:

تم التحقق من صدق المحك بحساب صدق المقياس في البحث الحالي عن طريق الاستعانة بمقياس الاندماج الاكاديمي إعداد سامح حرب (٢٠١٩) كمحك وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس سامح حرب (٢٠١٩) ومقياس البحث الحالي ٠.٧٧ وهى دالة ومرتفعة؛ مما يعني التأكد من صدق المقياس، ومناسبته للاستخدام في البحث الحالي.

الاتساق الداخلي:

تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس وكل بُعد من أبعاده ومدي الارتباط بين الأبعاد وبعضها البعض، ويوضح ذلك الجدول رقم (٥).

جدول(٥)

معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية

أبعاد الاندماج الاكاديمي	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
الاندماج المعرفي	٠.٨٠**
الاندماج السلوكي	٠.٧٧**
الاندماج الوجداني	٠.٧٥**

يتضح من الجدول رقم (٥) أن معاملات الارتباط جاءت مرتفعة ويشير ذلك إلي قوة التماسك الداخلي للمقياس، وكل بُعد من أبعاده، ولذا يعتبر المقياس مناسبا للاستخدام في البحث الحالي.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين مفردات كل بُعد من أبعاد مقياس **الاندماج الاكاديمي** بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردات، وكانت معاملات الارتباط بين مفردات بُعد الاندماج المعرفي، ومفردات بُعد الاندماج السلوكي، ومفردات بُعد الاندماج الوجداني، والدرجة الكلية لهذه الأبعاد تتراوح من (٠.٣٩٨ إلى ٠.٧٠٨)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، ويتضح ذلك من جدول (٦).

جدول (٦)

معاملات ارتباط مفردات كل بُعد من أبعاد مقياس الاندماج الاكاديمي بالدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه المفردات

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٤٢٣**	١٣	٠.٦٢٥**	٢٥	٠.٦٣٥**
٢	٠.٥١٢**	١٤	٠.٦٠٣**	٢٦	٠.٥٧٠**
٣	٠.٤٢١**	١٥	٠.٥٣٤**	٢٧	٠.٤٠٤**
٤	٠.٧٠٨**	١٦	٠.٤٩٢**	٢٨	٠.٦٠٨**
٥	٠.٤٧٦**	١٧	٠.٥٠٢**	٢٩	٠.٥٢٠**
٦	٠.٦٥٤**	١٨	٠.٤٣٥**	٣٠	٠.٤٧٤**
٧	٠.٤٠٢**	١٩	٠.٤٩٢**	٣١	٠.٤٨٢**
٨	٠.٧٠٢**	٢٠	٠.٦٣٠**	٣٢	٠.٧٠٤**
٩	٠.٦٠٣**	٢١	٠.٥٠٦**	٣٣	٠.٦٢٤**
١٠	٠.٣٩٨**	٢٢	٠.٤٤١**	٣٤	٠.٤٠٩**
١١	٠.٤٧٦**	٢٣	٠.٥٤٠**	٣٥	٠.٥٢٧**
١٢	٠.٥٤٣**	٢٤	٠.٦٩٠**	٣٦	٠.٦٧٠**

ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات المقياس وكل بُعد من أبعاده باستخدام طريقة الفا كرونباخ، ويوضح ذلك الجدول رقم (٧).

جدول (٧)

معاملات ثبات أبعاد مقياس الاندماج الاكاديمي

أبعاد الاندماج الاكاديمي	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ
الاندماج المعرفي	٠.٨٥
الاندماج السلوكي	٠.٨٢
الاندماج الوجداني	٠.٨٣

يتضح من الجدول رقم (٧) أن معاملات الثبات لمقياس الاندماج الاكاديمي بطريقة الفا كرونباخ جاءت مرتفعة، ولذا يعتبر المقياس مناسبا للاستخدام في البحث الحالي.

توزيع المفردات على أبعاد مقياس الاندماج الاكاديمي **في صورته النهائية:**

يوضح جدول (١٠) توزيع المفردات على أبعاد مقياس الاندماج الاكاديمي في صورته النهائية؛ حيث تكون المقياس من (٣٦) مفردة في صورته النهائية؛ وموزعين على ثلاثة أبعاد كما في الجدول رقم (٨).

جدول (٨)

توزيع المفردات علي أبعاد مقياس الاندماج الاكاديمي

البعد	المفردات
الاندماج المعرفي	من ١ إلي ١٢ مفردات موجبة فيما عدا المفردات (٣، ٧، ١٢) مفردات سالبة
الاندماج السلوكي	من ١٣ إلي ٢٤ مفردات موجبة فيما عدا المفردات (١٥، ١٨، ٢٢) مفردات سالبة
الاندماج الوجداني	من ٢٥ إلي ٣٦ مفردات موجبة فيما عدا المفردات (٢٧، ٣٠، ٣٤) مفردات سالبة

ثالثا: مقياس الإخفاق المعرفي: إعداد "الباحث" ملحق (٤)

بعد الاطلاع على الأدبيات والتراث السيكولوجي ذي العلاقة بالإخفاق المعرفي ، والاطلاع على بعض مقاييس الإخفاق المعرفي ؛ مثل ((Unsworth, et al.,2012 ؛ حوراء كرماش، حيدر كاظم، ٢٠١٨؛ امل زايد، ٢٠٢٠؛ تم صياغة مفردات المقياس، وتتم الإجابة عنه وفق مقياس ليكرت خماسي كالتالي" تنطبق علي تماما، تنطبق علي كثيرا، تنطبق علي احيانا، تنطبق علي نادرا، لا تنطبق علي اطلاقا " وتأخذ التقديرات التالية وبالترتيب " ٥، ٤، ٣، ٢، ١" في الاستجابة علي المفردات ذات الاتجاه الموجب، والتقديرات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) في الاستجابة علي المفردات ذات الاتجاه السالب، وتتراوح الدرجة علي المقياس بين ٣٨ درجة إلي ١٩٠ درجة.

الخصائص السيكومترية لمقياس الإخفاق المعرفي:

صدق المقياس: وللتحقق من صدق المقياس تم استخدام الأساليب الآتية:

صدق المحكمين:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على خمسة من أساتذة علم النفس التربوي والصحة النفسية (ملحق١)، لإبداء الرأي والحكم علي مفردات المقياس، وتم إجراء التعديلات وفق آراء السادة المحكمين، حيث تم حذف بعض المفردات، وتعديل البعض الاخر.

صدق المحك:

تم التحقق من صدق المحك بحساب صدق المقياس في البحث الحالي عن طريق الاستعانة بمقياس الاندماج الاكاديمي إعداد حوراء كرماش، حيدر كاظم (٢٠١٨) كمحك وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس حوراء كرماش، حيدر كاظم (٢٠١٨) ومقياس البحث الحالي ٠.٧١ وهى دالة ومرتفعة؛ مما يعني التأكد من صدق المقياس، ومناسبته للاستخدام في البحث الحالي.

الاتساق الداخلي:

تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس وكل بُعد من أبعاده ومدي الارتباط بين الأبعاد وبعضها البعض، ويوضح ذلك الجدول رقم (٩).

جدول(٩)

معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية

أبعاد **الإخفاق المعرفي**	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
أخطاء الانتباه	٠.٨٤**
أخطاء الإدراك	٠.٨١**
أخطاء الذاكرة	٠.٨٣**
أخطاء الأداء	٠.٨٠**

يتضح من الجدول رقم (٩) أن معاملات الارتباط جاءت مرتفعة ويشير ذلك إلي قوة التماسك الداخلي للمقياس، وكل بُعد من أبعاده، ولذا يعتبر المقياس مناسبا للاستخدام في البحث الحالي.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين مفردات كل بُعد من أبعاد مقياس **الإخفاق المعرفي** بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردات، وكانت معاملات الارتباط بين مفردات بُعد أخطاء الانتباه، ومفردات بُعد أخطاء الإدراك، ومفردات بُعد أخطاء الذاكرة، ومفردات بُعد أخطاء الأداء، والدرجة الكلية لهذه الأبعاد تتراوح من (٠.٣٧٤ إلى ٠.٧٧٨)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، ويتضح ذلك من جدول (١٠).

جدول (١٠)

معاملات ارتباط مفردات كل بُعد من أبعاد مقياس الإخفاق المعرفي

بالدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه المفردات

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٥١٢**	٩	٠.٤٣٥**	٢١	٠.٧٦٢**	٢٩	٠.٦٠٤**
٢	٠.٧٠٦**	١٠	٠.٦٤٠**	٢٢	٠.٥٩٢**	٣٠	٠.٤٣٦**
٣	٠.٥٣٢**	١١	٠.٥٠٨**	٢٣	٠.٥٠٤**	٣١	٠.٦٨٢**
٤	٠.٧٤٢**	١٢	٠.٦٥٤**	٢٤	٠.٥٦٦**	٣٢	٠.٧٧٨**
٥	٠.٦٣٦**	١٣	٠.٤٦٧**	٢٥	٠.٥٣٢**	٣٣	٠.٦٨٤**
٦	٠.٥٣٤**	١٤	٠.٤٣٠**	٢٦	٠.٤٤٦**	٣٤	٠.٥١٩**
٧	٠.٣٧٤**	١٥	٠.٤٠٢**	٢٧	٠.٦١٢**	٣٥	٠.٥٦٧**
٨	٠.٧٣٢**	١٦	٠.٦٧٦**	٢٨	٠.٥٩٨**	٣٦	٠.٦١٠**
		١٧	٠.٧٠٦**			٣٧	٠.٥٠٧**
		١٨	٠.٦٥٠**			٣٨	٠.٦٣١**
		١٩	٠.٥٨٠**				
		٢٠	٠.٦١١**				

ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات المقياس وكل بُعد من أبعاده باستخدام طريقة الفا كرونباخ، ويوضح ذلك الجدول رقم (١١).

جدول (١١)

معاملات ثبات أبعاد مقياس الإخفاق المعرفي

أبعاد الإخفاق المعرفي	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ
أخطاء الانتباه	٠.٨٦
أخطاء الإدراك	٠.٨٣
أخطاء الذاكرة	٠.٨٤
أخطاء الأداء	٠.٨١

يتضح من الجدول رقم (١١) أن معاملات الثبات لمقياس الإخفاق المعرفي بطريقة الفا كرونباخ جاءت مرتفعة، ولذا يعتبر المقياس مناسبا للاستخدام في البحث الحالي.

توزيع المفردات على أبعاد مقياس الإخفاق المعرفي **في صورته النهائية:**

يوضح جدول (١٢) توزيع المفردات على أبعاد مقياس الإخفاق المعرفي في صورته النهائية؛ حيث تكون المقياس من (٣٨) مفردة في صورته النهائية؛ وموزعين على أربعة أبعاد كما في الجدول رقم (١٢).

جدول (١٢)

توزيع المفردات علي أبعاد مقياس الإخفاق المعرفي

البعد	المفردات
أخطاء الانتباه	من ١ إلي ٨ مفردات سالبة
أخطاء الإدراك	من ٩ إلي ٢٠ مفردات سالبة
أخطاء الذاكرة	من ٢١ إلي ٢٨ مفردات سالبة
أخطاء الأداء	من ٢٩ إلي ٣٨ مفردات سالبة فيما عدا المفردات (٣١، ٣٢، ٣٥، ٣٦، ٣٧) مفردات موجبة

الخطوات الإجرائية للبحث:

للإجابة عن أسئلة البحث تم المرور بالخطوات التالية:

- جمع الأدبيات المرتبطة بموضوع البحث من إطار نظري ودراسات وبحوث سابقة.
- إعداد الأدوات المستخدمة في البحث الحالي وهى: مقياس الإخفاق المعرفي، ومقياس التحكم الانتباهي، ومقياس الاندماج الاكاديمي.
- التأكد من صدق وثبات أدوات البحث على العينة الاستطلاعية.
- تطبيق أدوات البحث على العينة الأساسية.
- جمع وتبويب بيانات البحث ومعالجتها إحصائياً للإجابة عن تساؤلات البحث والتحقق من فروضه.
- مناقشة وتفسير النتائج وتقديم التوصيات والبحوث المقترحة والتي ترتبط بنتائج البحث.

الأساليب الإحصائية:

استخدام الباحث في البحث الحالية اختبار " ت " للعينات غير المرتبطة وتحليل الانحدار المتعدد التدريجي ومعامل الارتباط لبيرسون، وتمت جميع المعالجات الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS (V22 .

نتائج البحث

يمكن تناول نتائج البحث من خلال ما يلي:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول علي أنه " توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين الإخفاق المعرفي والتحكم الانتباهي. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون وذلك كما هو مبين بالجدول رقم (١٣).

جدول (١٣)

معاملات الارتباط بين الإخفاق المعرفي والتحكم الانتباهي

البعد	أخطاء الانتباه	أخطاء الادراك	أخطاء الذاكرة	أخطاء الأداء	الدرجة الكلية
تركيز الانتباه	-٠.٢١٨*	-٠.٣٧٦**	-٠.٢٤٠*	-٠.٢٣٢*	-٠.٤٦٠**
تحويل الانتباه	-٠.٤٤٢**	-٠.٥٢٨**	-٠.٢١٩*	-٠.٥٠٤**	-٠.٥٢١**
الدرجة الكلية	-٠.٢٤٦*	-٠.٤٥٢**	-٠.٢٤٨*	-٠.٦٠١**	-٠.٦١١**

** دالة عند مستوي ٠.٠١ * دالة عند مستوي ٠.٠٥

يتضح من الجدول رقم (١٣) ما يلي

- وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة عند مستوي (٠.٠١) بين بُعد تركيز الانتباه كأحد بُعدي التحكم الانتباهي وبُعد أخطاء الادراك، والدرجة الكلية للإخفاق المعرفي، ووجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة عند مستوي (٠.٠٥) بين بُعد تركيز الانتباه كأحد بُعدي التحكم الانتباهي وأبعاد أخطاء الانتباه، وأخطاء الذاكرة، وأخطاء الأداء كأبعاد للإخفاق المعرفي.
- وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة عند مستوي (٠.٠١) بين بُعد تحول الانتباه كأحد بُعدي التحكم الانتباهي أبعاد أخطاء الانتباه، وأخطاء الادراك، وأخطاء الأداء، والدرجة الكلية للإخفاق المعرفي، ووجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة عند مستوي (٠.٠٥) بين بُعد تحول الانتباه كأحد بُعدي التحكم الانتباهي وبُعد أخطاء الذاكرة، كأحد أبعاد للإخفاق المعرفي.
- وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة عند مستوي (٠.٠١) بين الدرجة الكلية للتحكم الانتباهي وأبعاد أخطاء الادراك، وأخطاء الأداء، والدرجة الكلية للإخفاق المعرفي، ووجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة عند مستوي (٠.٠٥) بين بُعد تحول الانتباه كأحد بُعدي التحكم الانتباهي وبُعدي أخطاء الانتباه، وأخطاء الذاكرة، كأبعاد للإخفاق المعرفي.

ويمكن تفسير ذلك بأن تشتت وضعف تركيز الانتباه أثناء المحاضرات وشرود الذهن والسرحان وصعوبة متابعة وأداء الانشطة والمهام الاكاديمية أثر علي الطالب بشكل سلبي فأختلط عليه الأمور وانخفض مستوي فهمه للموضوعات فيحتاج إلي قراءة الموضوع عدة مرات حتي يستوعبه، فيشعر بالملل أثناء المحاضرات وأثناء المذاكرة مما ترتب عليه ضعف الاستيعاب والتخزين والاسترجاع وبالتالي انخفاض مستوي الاداء والتطبيق لما تعلمه في مواقف حياتية مشابهة.

واتفقت نتائج الفرض الحالي ونتائج (Unsworth, et al,2012 ؛ رانيا الفار، سلمي السبيعي، ٢٠١٤؛ سمية الجمال وآخرون، ٢٠١٨؛ Jankowski &Bak, 2020)؛ والتي توصلت إلي وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الإخفاق المعرفي والتحكم الانتباهي.

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني علي انه " توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الإخفاق المعرفي والاندماج الاكاديمي " وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون وذلك كما هو مبين بالجدول رقم (١٤).

جدول (١٤)

معاملات الارتباط بين الإخفاق المعرفي والاندماج الاكاديمي

البعد	أخطاء الانتباه	أخطاء الادراك	أخطاء الذاكرة	أخطاء الأداء	الدرجة الكلية
اندماج معرفي	-٠.٣٢٢**	-٠.٣٤٠**	-٠.٢٢٤*	-٠.٢٤٧*	-٠.٣٨٨**
اندماج سلوكي	-٠.٣٤٢**	-٠.٣٢٠**	-٠.٣٣٩**	-٠.٢٣٤*	-٠.٣٧٧**
اندماج وجداني	-٠.٢٤٥*	-٠.٣٥٣**	-٠.٢٢١*	-٠.٣٥١**	-٠.٣٧٠**
الدرجة الكلية	-٠.٣٢١**	٠.٣٥٢**	-٠.٣٤٠**	-٠.٣٣٦**	-٠.٣٨٠**

** دالة عند مستوي ٠.٠١ * دالة عند مستوي ٠.٠٥

يتضح من الجدول رقم (١٤) ما يلي

- وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة عند مستوي (٠.٠١) بين بُعد الاندماج المعرفي كأحد أبعاد الاندماج الاكاديمي وأبعاد أخطاء الانتباه، وأخطاء الادراك، والدرجة الكلية للإخفاق المعرفي، ووجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة عند مستوي (٠.٠٥) بين بُعد الاندماج المعرفي كأحد أبعاد الاندماج الاكاديمي وبُعدي أخطاء الذاكرة، وأخطاء الأداء.

- وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة عند مستوي (٠.٠١) بين بُعد الاندماج السلوكي كأحد أبعاد الاندماج الاكاديمي وأبعاد أخطاء الانتباه، وأخطاء الادراك، وأخطاء الذاكرة، والدرجة الكلية للإخفاق المعرفي، ووجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة عند مستوي (٠.٠٥) بين بُعد الاندماج السلوكي كأحد أبعاد الاندماج الاكاديمي وبُعد أخطاء الأداء كأحد أبعاد الإخفاق المعرفي.
- وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة عند مستوي (٠.٠١) بين بُعد الاندماج الوجداني كأحد أبعاد الاندماج الاكاديمي وأبعاد أخطاء الادراك، وأخطاء الأداء، والدرجة الكلية للإخفاق المعرفي، ووجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة عند مستوي (٠.٠٥) بين بُعد الاندماج الوجداني كأحد أبعاد الاندماج الاكاديمي وبُعدي أخطاء الانتباه، وأخطاء الذاكرة كأحد أبعاد الإخفاق المعرفي..
- وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة عند مستوي (٠.٠١) بين بُعد الدرجة الكلية للاندماج الاكاديمي وأبعاد أخطاء الانتباه، وأخطاء الادراك، وأخطاء الذاكرة، وأخطاء الأداء، والدرجة الكلية للإخفاق المعرفي.
- وتظهر نتائج البحث ارتباط الاندماج الاكاديمي بالإخفاق المعرفي عكسيا، أي كلما انخفض الاندماج الاكاديمي ازداد الإخفاق المعرفي، وكلما ازداد الاندماج الاكاديمي انخفض الإخفاق المعرفي.

ويمكن تفسير ذلك بأن طلاب الدبلوم العام الذين يزداد لديهم الاندماج الاكاديمي ينخفض عندهم الإخفاق المعرفي حيث تنخفض أخطاء الانتباه؛ بمعني أنهم لا يحث لهم تشتت انتباه بسهولة، وينتبهوا جيدا أثناء المحاضرات، ويقومون بالمهام والتكليفات المطلوبة منهم ويقوم بتطبيق ما تعلمونه أثناء المحاضرات علي تخصصاتهم الدراسية بطريقة صحيحة؛ ومنها علي سبيل المثال لا الحصر تطبيق خطوات إعداد كيفية إعداد اختبار تحصيلي في مادة التخصص وهو أحد موضوعات مادة التقويم التربوي، مما يدل علي اندماجهم الاكاديمي وفهمهم لما يدور داخل قاعة المحاضرات وانتباههم وتخزينهم للمعلومات واسترجاعهم بشكل مناسب وبالتالي تطبيقها بشكل صحيح مما يشير إلي انخفاض أخطاء الانتباه، وأخطاء الإدراك، وأخطاء الذاكرة، وأخطاء الاداء والتي تمثل في مجموعها أبعاد الإخفاق المعرفي. كما يمكن تفسير ذلك أيضا بأن الطلاب ذو الإخفاق المعرفي المنخفض لديهم القدرة علي التواصل مع زملائهم وأعضاء هيئة التدريس الذين يقومون بالتدريس لهم بشكل أفضل، وإقامة

علاقات طيبة معهم يسودها الحب والالتزام والاحترام والتقدير، إلي جانب مساعدة زملائهم وقت الحاجة، والقدرة علي تكوين علاقات صداقة جديدة، وايضا القدرة علي التحدث بطلاقة داخل قاعات المحاضرات والتعبير عن أفكارهم بطريقة مناسبة مما يدل علي اندماجهم الاكاديمي بشكل ايجابي وفعال. واتفقت تلك النتيجة مع نتائج دراسة (Caraway et al., 2003)، والتي توصلت إلي وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الإخفاق المعرفي والاندماج الاكاديمي

كما اتفقت نتائج الفرض الحالي ونتائج (Sedaghat, et al., 2019؛ يسرا إبراهيم، محمد عليوه، ٢٠١٩) والتي توصلت إلي وجود علاقة سلبية بين الإخفاق المعرفي والاندماج الاكاديمي.

نتائج الفرض الثالث

ينص الفرض الثالث علي أنه " توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاندماج الاكاديمي والتحكم الانتباهي " وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون وذلك كما هو مبين بالجدول رقم (١٥).

جدول (١٥)

معاملات الارتباط بين الاندماج الاكاديمي والتحكم الانتباهي

البعد	اندماج معرفي	اندماج سلوكي	اندماج وجداني	الدرجة الكلية
تركيز الانتباه	٠.٦٢١**	٠.٥٧٠**	٠.٦١٤**	٠.٦٤٨**
تحويل الانتباه	٠.٥٤٢**	٠.٥٢٢**	٠.٦٠٢**	٠.٦٠٧**
الدرجة الكلية	٠.٦٠٢**	٠.٦١٦**	٠.٦١١**	٠.٦٣٠**

يتضح من الجدول رقم (١٥) وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة احصائية عند مستوي (٠.٠١) بين الاندماج الاكاديمي والتحكم الانتباهي

واظهرت نتائج البحث ارتباط الاندماج الاكاديمي بالتحكم الانتباهي طرديا، أي كلما انخفض الاندماج الاكاديمي انخفض التحكم الانتباهي، وكلما ازداد الاندماج الاكاديمي ازداد التحكم الانتباهي، وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسة

ويمكن تفسير ذلك بأن هناك علاقة ارتباطية دالة موجبة بين التحكم الانتباهي والاندماج الاكاديمي؛ وهذا لأن الطلاب الذين يتسمون بتركيز الانتباه عند التعامل مع المعلومات يكون لديهم نزعة داخلية نحو إتقان المادة وتعلمها، ويتضح ذلك سلوكياً من خلال المشاركة أثناء المحاضرة ومع الزملاء، كما يتضح معرفياً من خلال محاولة الاستطلاع والتطلع لمعرفة كل

ما هو جديد وكل ما يخص المادة، وعدم الاقتصار علي ما هو مقرر فقط، وربط المعلومات الحالية والجدية بالخبرة السابقة، وايضا تفسير ومناقشة الموضوعات، ويصاحب ذلك مشاعر انفعالية وعاطفية إيجابية سارة واستمتاع بخبرات التعلم.

ويمكن تفسير وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التحكم الانتباهي والاندماج الاكاديمي إلي أن طالب ذو التحكم الانتباهي المرتفع لديه حافز ودافع قوي للدراسة، ويتمكن من أداء التكليفات والواجبات بصورة مستمرة ولفترات طويلة دون ملل، ويذاكر دروسه أول بأول لتحقيق أهدافه طموحاته الدراسية، وتزداد لديه الحيوية والنشاط للحصول علي أكبر قدر ممكن من المعارف والمعلومات، إلي جانب مشاركته بفعالية مع زملائه في تنفيذ المهام والتكليفات الجماعية التي تُطلب منهم، والتحلي بالصبر والتعاون والمشاركة الوجدانية الايجابية؛ حيث تغلب عليه الانفعالات الايجابية كالسعادة والتفاؤل والمرح والفكاهة.

ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء خصائص أصحاب الدرجات المرتفعة في التحكم الانتباهي، الذين يتصورون سيناريوهات النجاح الذي يزود الأداء بالإرشادات الموجبة دائما، ويتصفون بأنهم قادرون على أداء السلوك المطلوب منهم، ويرتبط ذلك بالبعد السلوكي للاندماج الاكاديمي الذي يتضمن مشاركة فعالة للطلاب في الأنشطة المرتبطة بالأعمال الدراسية، مثل الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية، كما يتصفون بقدرة مرتفعة على القيام بردود أفعال واستجابات فعالة ونشطة لمهام التعلم المقدمة لهم، ومنها علي سبيل المثال طرح الأسئلة والمشاركة الإيجابية في المناقشة مع المحاضرين والزملاء. حيث أن قناعة الطالب بأهمية القيام بالمهام والأنشطة بنجاح يساهم في تغيير النشاط السلوكي، من أجل تحقيق النجاح، ولعل هذه الخصائص السابقة تميز أصحاب الاندماج السلوكي.

إن التحكم الانتباهي يؤثر على الجانب الانفعالي للطالب، مما يجعل لديه القدرة على إنتاج وتوظيف لردود أفعاله واستجاباته الانفعالية تجاه مهام وأنشطة التعلم، مثل مستويات مرتفعة من الاهتمام واتجاهات إيجابية نحو أنشطة التعلم، ونحو البيئة الجامعية بما فيها من أعضاء هيئة تدريس وزملاء، كما تتضمن الملل، والفرح، والسعادة، والحزن، والقلق، والتفاؤل، وشعور الفرد بأهميته بالنسبة للجامعة ولعل هذه الخصائص تميز أصحاب الاندماج الانفعالي. واتفقت نتيجة الفرض الحالي ونتائج ابحاث (DeCristofaro, et al., 2014; Zyngier, 2018; Kelsey Joseph, 2020) والتي توصلت إلي وجود علاقة بين التحكم الانتباهي والاندماج الاكاديمي.

وايضا التحكم الانتباهي يؤثر في قدرة الطالب علي إصدار الاحكام، وفي توقعاته من أدائه للسلوك في مواقف تتصف بالغموض، وتنعكس تلك التوقعات على اختيار الطالب للأنشطة المتضمنة في الأداء، والجهد المبذول ومواجهة العقبات والمشكلات وإنجاز السلوك كما أن التحكم الانتباهي يؤثر على اختيارات الطالب والطرق التي يسلكها في تصرفاته، فالطلاب يركزون في القيام بالمهمات والانشطة التي يشعرون فيها بالفعالية والتركيز العالي والثقة بنفس، وهذا ما يتضمنه الاندماج المعرفي، حيث يؤكد على الاهتمام والطاقة والرغبة لدى الطالب لاستثمار مجهوده لإتقان المعلومات والمعارف والمهارات اللازمة للقيام بالمهام الصعبة، والمواجهة الموجبة في وجه الفشل. ويدعم ذلك ما ذكره Ford (2018) أن الاندماج المعرفي يتضمن المرونة في حل المشكلات وإتقان المهارات والمعارف المتعلمة بوضوح وتفضيل العمل الجاد.

نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع علي أنه " توجد فروق بين متوسطي درجات الطلاب الذكور والإناث في الإخفاق المعرفي". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات غير المرتبطة، ويوضح الجدول رقم (١٦) نتائج ذلك.

جدول (١٦)

نتائج اختبار" ت "لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور والاناث في الإخفاق المعرفي

البعد	النوع	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"
أخطاء الانتباه	ذكر	٢٢٩	١٩.١٨٣	٣.٧٥١٢	٥.٨٣٢
	انثي	١٧١	١٦.٩١٢	٣.٩٨٥٠	
أخطاء الإدراك	ذكر	٢٢٩	١٩.٨١٢	٣.٧٠٢١	٧.٥٠٠
	انثي	١٧١	١٦.٩١٢	٣.٩٨٥٠	
أخطاء الذاكرة	ذكر	٢٢٩	١٩.١٤٨	٣.١٨٦٩	٥.٥٧٠
	انثي	١٧١	١٦.٩١٢	٣.٩٨٥٠	
أخطاء الاداء	ذكر	٢٢٩	١٨.٠٧٤	٤.٠٨٨٨	٢.٥٠٢
	انثي	١٧١	١٧.٠٥٣	٣.٩٧٣٨	
الدرجة الكلية	ذكر	٢٢٩	٧٤.٢١٨	١٢.٧١٩١	٤.٥٠٢
	انثي	١٧١	٧٦.٧٨٩	١٦٥.٨٢٥٢	

اتضح من الجدول (١٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلاب الذكور والإناث في الاندماج الاكاديمي. ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء حرص الإناث الدائم علي البحث والاجتهاد والمثابرة في أداء التكليفات والمهام والأنشطة الاكاديمية من الحصول درجات تحصيلية مرتفعة، وقد ظهر ذلك بوضوح في نتائج الاختبارات التحصيلية، كما أن الطالبات يميلون إلي التعمق أكثر في عملية التعلم، ولديهم سعي دائم لفهم ما يتعلمونه.

في حين أن الطلاب يركزون علي تعلم ما هو مقرر فقط وبشكل سطحي دون الاطلاع أو محاولة البحث عن معلومات جديدة، وذلك يصاحبه مشاعر سلبية تجاه حضور المحاضرات او تجاه المهام والأنشطة أو التكليفات التي تتم داخل قاعة المحاضرات أو تجاه الكلية أو الجامعة نفسها؛ لأن تركيز الطلاب ينصب فقط على عملية التقييم وتخطى الاختبارات دون الاهتمام بالإتقان أو الاستمتاع بعملية التعلم، وهذا يؤدي إلي صعف عملية التركيز والإتقان في عملية التعلم بل وكثيرا الانسحاب من الأنشطة والتكليفات.

واتفقت نتيجة الفرض الحالي ونتائج صافي صالح (٢٠١٤) والتي توصلت إلي وجود فروق بين الذكور والإناث في الإخفاق المعرفي لصالح الإناث. كما اتفقت نتائج الفرض الحالي ونتائج ابحاث (Unsworth, et al., 2012; Angelina, et al., 2019; Sebastian, et al., 2020) والتي توصلت إلي وجود فروق بين الذكور والإناث في الإخفاق المعرفي لصالح الإناث.

واختلفت نتائج الفرض الحالي ونتائج بحث حوراء كرماش، حيدر كاظم (٢٠١٨) والتي توصلت إلي عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الإخفاق المعرفي، كما اختلفت نتائج البحث الحالي ونتائج أبحاث (أمل العباجي، رحمة طه، ٢٠١٩؛ أمل زايد ٢٠٢٠) والتي توصلت إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الإخفاق المعرفي لصالح الذكور.

نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس علي أنه " لا توجد فروق بين متوسطي درجات الطلاب الذكور والإناث في التحكم الانتباهي " . وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات غير المرتبطة، ويوضح الجدول رقم (١٧) نتائج ذلك.

جدول (١٧)

نتائج اختبار" ت "لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور والاناث في التحكم الانتباهي

البعد	النوع	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"
تركيز انتباه	ذكر	٢٢٩	٤٠.٠٦٦	٤.٥٢٤٨	١.١٩٣
	انثي	١٧١	٤٠.٦١٤	٤.٥٨٠٣	
تحول الانتباه	ذكر	٢٢٩	٤٠.٥٠٢	٤.٧٥٧٩	٠.١٦٢
	انثي	١٧١	٤٠.٥٧٩	٤.٥٩١٤	
الدرجة الكلية	ذكر	٢٢٩	٨٠.٥٦٨	٨.٦٠١٤	٠.٧٠٠
	انثي	١٧١	٨١.١٩٣	٩.١٣٦٤	

اتضح من الجدول (١٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب الذكور والإناث في التحكم الانتباهي.

ويمكن تفسير ذلك أن الطلاب الذكور والإناث يسعون دائما للتطور والارتقاء بمستوى الأداء ولديهم الاستعداد لبذل أقصي جهد واختيار المهام ذات التحدي والتنافس؛ وهذا يدفع ويقود إلى زيادة تركيز الانتباه أكثر في عملية التعلم والقدرة علي الانتقال من مهمة تعليمية إلي أخري بمرونة ويسر. كما أن التحكم الانتباهي لا يتم إلا بالحرص على فهم معانى الموضوعات وتفاصيلها وتخصيص وقت للتفكير والتدبر والإمعان في التفكير، وربط الأفكار الجديدة بمواقف الحياة، وربط كل موضوع جديد بالموضوعات السابقة، والربط بين الأفكار في المقررات المختلفة، وهذا ما ظهر بشكل واضح لدي الكلاب الذكور والإناث.

كما أن الطلاب الذكور والإناث، تميزوا بردود أفعال إيجابية داخل حجرة البحث، كالاهتمام، والسعادة والتفاؤل، وكذلك استجاباتهم الانفعالية الايجابية تجاه المواد الاكاديمية وأعضاء هيئة التدريس وزملائهم، كل هذا يجعلهم يستغرقون في الانشطة والمهام الأكاديمية، والإنجاز في تحقيقها.

هذا بالإضافة إلي أنهم تمكنوا من استثمار الجهد والطاقة التي لديهم في التعلم، ويفضلون التحدي، ولديهم المرونة في حل المشكلات، ولديهم تنظيم ذاتي، وتفضيل العمل بجدية والمواجهة الموجبة في مواجهة الصعاب والمشكلات، ويتسمون بالقدرة على الفهم، مما يجعلهم لديهم القدرة علي تحقيق النجاح والتفوق.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من حوراء كرماش، حيدر كاظم، ٢٠١٨؛ سمية الجمال وآخرون، ٢٠١٨) والتي توصلت إلي عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في

التحكم الانتباهي. كما اتفقت نتيجة الفرض الحالي ونتيجة (Taylor, et al., 2016; Ho, et al., 2017; Liang, 2018; Hsu, et al.,2019; Jankowski & Bak, 2020) .

واختلفت نتيجة الفرض الحالي ونتائج أبحاث (Kelsey, Joseph,2020; Jankowski & Bak, 2020) والتي توصلت إلي وجود فروق بين الذكور والإناث في التحكم الانتباهي لصالح الإناث.

نتائج الفرض السادس:

ينص الفرض السادس علي أنه " لا توجد فروق بين متوسطي درجات الطلاب الذكور والإناث في الاندماج الاكاديمي". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات غير المرتبطة، ويوضح الجدول رقم (١٨) نتائج ذلك.

جدول (١٨)

نتائج اختبار" ت "لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور والاناث في الاندماج الاكاديمي

البعد	النوع	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"
معرفي	ذكر	٢٢٩	٤٢.٣٠١	٣.٣٢٢٧	٠.٩٢٨
	انثي	١٧١	٤٢.٥٩٦	٢.٨٩٥٤	
سلوكي	ذكر	٢٢٩	٤٢.١٨٣	٣.٣٣٦٦	١.٠٥٧
	انثي	١٧١	٤٢.٥٢٠	٢.٨٩٤٩	
وجداني	ذكر	٢٢٩	٤٢.٥٢٠	٣.٠٧٠٢	٠.١١٢
	انثي	١٧١	٤٢.٤٨٥	٢.٩٦٥٢	
الدرجة الكلية	ذكر	٢٢٩	١٢٧.٠٠٤	٧.٥٢٥٧	٠.٧٩٥
	انثي	١٧١	١٢٧.٦٠٢	٧.٣٣٨٦	

اتضح من الجدول (١٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلاب الذكور والإناث في الاندماج الاكاديمي.

ويمكن تفسير ذلك بأن الطلاب الذكور والإناث لديهم نفس المستوي من الاندماج الاكاديمي بأبعاده (المعرفي، السلوكي، الوجداني) حيث ينتظمون في البحث، والقيام بالأنشطة والتكليفات المطلوبة، ويشعرون بالحيوية والنشاط والأمان والمتعة والتفاؤل داخل حجرة البحث، كما لديهم القدرة علي الاندماج وتكوين صداقات جديدة بسهولة ويسر، ولديهم إدراك عالي بأهمية ما يتعلمونه من مهارات ومعارف ومعلومات، ويحاولون الربط وتطبيق ما يتعلمونه داخل حجرة البحث في المدارس التي يعملون بها وفي المجتمع المحيط، كما يتصف الطلاب

الذكور والإناث بالسعي والبحث عن المعلومات وحب الاستطلاع والتعرف علي ما هو جديد للاستفادة منه في حياتهم العلمية والعملية.

واتفقت نتيجة الفرض الحالي ونتائج (Sedaghat, et al., 2019 ؛ سامح حرب، ٢٠١٩؛ إبراهيم اسماعيل،٢٠٢٠؛ Barbosa, et al.,2020) والتي توصلت عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث في الاندماج الاكاديمي.

واختلفت نتيجة الفرض الحالي ونتائج حسن عابدين (٢٠١٩) والتي توصلت إلي وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوي (٠.٠١) في الاندماج الاكاديمي بين الذكور والإناث لصالح الذكور.

نتائج الفرض السابع:

ينص الفرض السابع على أنه يمكن التنبؤ بالإخفاق المعرفي في ضوء الأداء علي مقياس التحكم الانتباهي لدي طلاب الدبلوم العام. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار الخطي على النحو التالي:

جدول (١٩)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي حسب أهمية تأثير العوامل المستقلة (الإخفاق المعرفي) على المتغير التابع (التحكم الانتباهي)

أبعاد التحكم الانتباهي	R	R^2	التغير في R^2	B	Beta	"ف" ومستوى دلالتها	"ت" ومستوى دلالتها
تحويل الانتباه	٠.٣٤٥	٠.١١٩	٠.١١٧	-٠.٧٤٥	-٠.٤٥٤	٥١.٦٥٥**	١٠.١٧٦**

يتضح من الجدول رقم (١٩) أن جميع معاملات الانحدار دالة عند مستوي (٠.٠١) للثابت وتحويل الانتباه. كما اتضح من الجدول رقم (٢٠) أن قيمة "ف" (٥١.٦٥) وهى قيم دالة عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يشير إلى فاعلية الإخفاق المعرفي في التنبؤ بالتحكم الانتباهي لدى طلاب الدبلوم العام بكلية التربية جامعة بني سويف. كما اتضح أن قيمة "ت" (١٠.١٧٦) وهي دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١). وذلك يدل على تحقق الفرض السابع جزئيا، وأن أهم العوامل المستقلة للتحكم الانتباهي والتي تسهم في التنبؤ بالإخفاق المعرفي هو تحويل الانتباه والذي فسر ما قيمته ٤٥% من التباين في الإخفاق المعرفي. كما يمكن صياغة معادلة التنبؤ بالإخفاق المعرفي من التحكم الانتباهي كالتالي:

الإخفاق المعرفي = ١٣١.٦٨٧- ٠.٧٤٥ تحويل الانتباه

وقد كان معامل انحدار تحويل الانتباه سالبا مما يدل علي أن انخفاض درجات الطلاب علي ذلك البُعد من مؤشرات زيادة معدل الإخفاق المعرفي لديهم.

وتتفق نتائج الفرض الحالي جزئيا ونتائج دراسات (Unsworth, et al,2012 ؛ رانيا محمد، سلمي صالح، ٢٠١٤؛ سمية الجمال وآخرون، ٢٠١٨؛ Jankowski &Bak, 2020)؛ والتي توصلت إلي إمكانية التنبؤ بالإخفاق المعرفي من خلال التحكم الانتباهي.

نتائج الفرض الثامن

ينص الفرض الثامن على أنه يمكن التنبؤ بالإخفاق المعرفي في ضوء الأداء علي مقياس الاندماج الاكاديمي لدي طلاب الدبلوم العام. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار الخطي البسيط على النحو التالي:

جدول (٢٠)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي حسب أهمية تأثير العوامل المستقلة (الإخفاق المعرفي) على المتغير التابع (الاندماج الاكاديمي)

أبعاد الاندماج الاكاديمي	R	R^2	التغير في R^2	B	Beta	"ف" ومستوى دلالتها	"ت" ومستوى دلالتها
معرفي	٠.٢٨١	٠.٠٧٩	٠.٠٧٧	٠.٨٣٤-	٠.١٨١-	٥٣.٦٢٧**	٣.٤١-**
سلوكي	٠.٣٤٠	٠.١١٥	٠.١١١	٠.٩٨٦-	٠.٢١٥-	١٣.٨٠٧**	٤.٠٤٤-**

يتضح من الجدول رقم (٢٠) أن معاملات الانحدار دالة عند مستوي (٠.٠١) للثابت والاندماج المعرفي والاندماج السلوكي فقط. كما اتضح من الجدول رقم (٢٠) أن قيمة "ف" (١٣.٨٠) وهى قيم دالة عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يشير إلى فاعلية الإخفاق المعرفي في التنبؤ بالاندماج الاكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام بكلية التربية جامعة بني سويف. كما اتضح أن قيمة "ت" (١٣.٨٢٥) وهي دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١). وذلك يدل على تحقق الفرض الثامن جزئيا، كما يتضح من الجدول رقم (٢٠) أن أهم العوامل المستقلة للاندماج الاكاديمي والتي تسهم في التنبؤ بالإخفاق المعرفي هو الاندماج السلوكي والذي فسر ما قيمته ٢٢% من التباين في الإخفاق المعرفي.، والاندماج المعرفي والذي فسر ما قيمته ١٨% من التباين في الإخفاق المعرفي.

كما يمكن صياغة معادلة التنبؤ بالإخفاق المعرفي من أبعاد الاندماج الاكاديمي كالتالي:

الإخفاق المعرفي = ١٤٨.٦٠٥- ٠.٨٣٤ الاندماج المعرفي – ٠.٩٨٦ الاندماج السلوكي

وقد كان معامل انحدار أبعاد الاندماج الاكاديمي سالبا مما يدل علي أن انخفاض درجات الطلاب علي تلك الأبعاد من مؤشرات زيادة معدل الإخفاق المعرفي لديهم.

واتفقت نتائج الفرض الحالي ونتائج دراسات (يسرا شعبان، محمد مصطفي، ٢٠١٩) والتي توصلت إلي إمكانية التنبؤ بالإخفاق المعرفي من خلال الاندماج الاكاديمي، كما اتفقت نتائج الفرض الحالي جزئيا ونتائج (Sedaghat, et al., 2019) والتي توصلت إمكانية التنبؤ بالإخفاق المعرفي من خلال بُعد الاندماج المعرفي كأحد أبعاد الاندماج الاكاديمي.

التوصيات:

في ضوء ما قدمه البحث الحالي من إطار نظري ودراسات وبحوث سابقة، وما توصل إليه من نتائج، يمكن تقديم التوصيات والتطبيقات التربوية التالية:

- توجيه انتباه القائمين على العملية التعليمية إلى أهمية الأدوار التي تلعبها كل من الاندماج الاكاديمي، والتحكم الانتباهي في تحقيق أداء أكاديمي مرتفع لدى الطلاب.
- عمل دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات لتعريفهم بالاندماج الاكاديمي وأنواعه ومميزاته وفوائده بالنسبة لعملية التعلم.
- العمل على خفض مستوى الإخفاق المعرفي لدى الطلاب، مما ينمى لديهم الثقة بالنفس أثناء أدائهم للمهام والأعمال الدراسية.

البحوث المقترحة

- نمذجة العلاقات السببية بين التحكم الانتباهي والاندماج الاكاديمي والهناء النفسي.
- التحكم الانتباهي وعلاقته بالاتجاه نحو التحول الرقمي وقلق الاختبار.
- التحكم الانتباهي كمتغير وسيط بين وجهة الضبط والاندماج الاكاديمي.
- التحكم الانتباهي وعلاقته بالاتجاه نحو التحول الرقمي والإخفاق المعرفي.
- التحكم الانتباهي وعلاقته بالاتجاه نحو التحول الرقمي والاندماج الاكاديمي.
- برنامج قائم علي نظرية التحكم الانتباهي في تنمية الاندماج الاكاديمي.
- برنامج قائم علي نظرية التحكم الانتباهي في خفض قلق الاختبار.

المراجع

اولا: المراجع العربية

ابتسام محمود عامر (٢٠١٩). الإسهام النسبي للرسائل التحذيرية للمعلمين وأهداف الشخصية المثلى في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى طالبات جامعة القصيم. *المجلة التربوية، جامعة سوهاج*، ٦٥، ١٣٧٩- ١٤٤٣.

ابراهيم السيد اسماعيل (٢٠٢٠). اساليب التعلم واساليب التفكير وعلاقتها بالاندماج الاكاديمي في الرياضيات لدي طلاب كلية التربية. *مجلة الجمعية المصرية للدراسات النفسية*، ٣٠ (١٠٦)، ١٥- ٨٤.

أزهار هادي رشيد، أنمار موسي كاظم (٢٠١٩). التعرف علي مستويات الإخفاق المعرفي علي وفق أنماط السيطرة الدماغية السائدة لدي طلبة المرحلة الإعدادية، *مجلة حوليات كلية الآداب، جامعة عين شمس*، ٤٧، ٢٦١- ٢٨٦.

السيد الفضالي عبدالمطلب، ميمي السيد أحمد (٢٠٢٠). الدور الوسيط لقلق المستقبل في العلاقة بين التحكم الانتباهي والتحيزات الاكاديمية لدي طلبة الصف الأول الثانوي العام، *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، (١٨٤)، الجزء الثاني، ١٣٩- ١٨٩.

أمل فتاح العباجي، رحمه زهير طه (٢٠١٩). قياس مستوي الإخفاق المعرفي لدي طلبة المرحلة الإعدادية. *مجلة أبحاث كلية التربية الاساسية، جامعة بغداد*، ١٥ (٢)، ١١٣-١٦٤.

أمل محمد زايد (٢٠٢٠). الإرجاء الأكاديمي وعلاقته بالإخفاق المعرفي وضغوط الحياة لدي طلبة كلية التربية، *المجلة التربوية بكلية التربية، جامعة سوهاج*، ٢٥، ١١٣٧- ١٢٠٦.

أمل محمد فوزي (٢٠٢٠). التفاعل بين نمط المساعدة في بيئة التعلم الالكتروني وأسلوب التعلم في تنمية الجانب المعرفي مفاهيم بيئات التعلم الإلكتروني وادواته والانخراط في التعلم لدى طلاب الدبلوم العام في التربية. *مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد*، ٢٠ (١)، ٢٥٧- ٣٤٤.

أنور محمد الشرقاوي (١٩٩٢). علم النفس المعرفي المعاصر، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

إيناس محمد صفوت، نصر محمود صبري (٢٠٢٠). التحكم الانتباهي كمتغير وسيط بين التفكير السلبي وقلق الاختبار باستخدام التابلت لدي طلبة الصف الأول الثانوي العام، *مجلة دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية، جامعة الزقازيق*، ٣٥ (١٠٨)، ٣٩- ١١٤.

حسن سعد عابدين (٢٠١٩). الاندماج الاكاديمي في ضوء التوجهات الدافعية الاكاديمية (الداخلية – الخارجية) وبيئة التعلم المدركة لدي لاب السنة الاولي بكلية التربية جامعة الاسكندرية. *المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة الزقازيق*، (٦١)، ١٨١- ٢٥١.

حسني زكريا النجار (٢٠١٩). اليقظة العقلية وعلاقتها بالحاجة إلي المعرفة والاندماج الاكاديمي لدي طلبة الدراسات العليا بكلية التربية. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، ٣٠ (١٢٠)، ٩٠- ١٥٥.

حلمي المليجي (٢٠٠٨). علم النفس المعرفي، القاهرة: دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع.

حوراء عباس كرماش، حيدر طارق كاظم (٢٠١٨). التعرف على مستوى الإخفاق المعرفي ومستوى الطموح الأكاديمي لدي طلبة المرحلة الاعدادية. *مجلة بحوث العلوم التربوية والنفسية، جامعة بغداد*، ١ (٣١)، ٣٨٩- ٤١٧.

رانيا محمد الفار، سلمي صالح السبيعي(٢٠١٤) القدرة التنبؤية للوظائف المعرفية التنفيذية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية في الإخفاق المعرفي لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى. *مجلة دراسات عربية، رابطة الاخصائيين النفسيين المصرية*، ١٣ (١)، ١-٢٧.

خلف

سامح حسن حرب (٢٠١٩). تباين الاندماج الأكاديمي والتحصيل الدراسي بتباين مستوى الأسلوب التنظيمي الحركة والتقييم والصمود الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، ٣٠ (١١٩)، ١- ٨٠.

سمية احمد الجمال، بسبوسة احمد الغريب، هانم احمد سالم (٢٠١٨). ضبط الانتباه والإخفاق المعرفي لدى مرتفعي ومنخفضي قلق الاختبار من طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق. *مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق*، (٩٨)، ٢٨٥-٣٦٥.

صافي عمال صالح(٢٠١٤). الإخفاق المعرفي وعلاقته بأساليب التفكير واساليب التعلم التجريبي لدي طلبة المرحلة الاعدادية. *دكتوراه غير منشورة*، كلية التربية للعلوم الانسانية، جامعة تكريت، العراق.

نهاد محمد علوان، فادية حسين كاظم (٢٠٢٠). العلاقة بين التحكم الانتباهي والذكاء الناجح وأداء مهارة الدفاع عن الملعب بالكرة الطائرة لدي طالبات كلية التربية البدنية بجامعة بغداد، *مجلة الرياضة المعاصرة، كلية التربية البدنية، جامعة بغداد، ١٩* (٢)، ٧٤- ١٢٥.

يسرا شعبان ابراهيم، محمد مصطفي عليوه (٢٠١٩). الإخفاق المعرفي وعلاقته بكل من الاندماج المدرسي والتوافق الدراسي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي. *مجلة كلية التربية جامعة بور سعيد*، (٢٦)، ١٧٨- ٢٢٣.

يوسف محمد شلبي، وسام حمدي القصبي، عائشة مريع يحيي (٢٠٢٠) الفروق في الإخفاق المعرفي والتحصيل الأكاديمي بين بروفيلات الانفعالات التحصيلية الناتجة عن التحليل العنقودي لدى طالبات الجامعة، *المجلة التربوية بكلية التربية، جامعة سوهاج، ٧٦*، ١٣١٥- ١٣٥٩.

ثانيا: المراجع الاجنبية

Amso, D., & Scerif, G. (2015). The attentive brain: Insights from developmental cognitive neuroscience, *Nature Reviews Neuroscience, 16*(10), 606-619.

Angelina, R., Damaris, A., Yannick, S., & Antonio, T. (2019). Five Factor Model personality traits and subjective cognitive failures. *Personality and Individual Differences, 155*(1), March.109741

Appleton, J., Christenson, S., Kim, D., & Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student Engagement Instrument. *Journal of school Psychology*, (44), 427-445.

Arrington, N. (2014). The Contribution of Attentional Control and Working Memory to Reading Comprehension and Decoding. *Scientific Studies of Reading, 18*(5), 1-22.

Astle, E., Scerif, G. (2009). "Using Developmental Cognitive Neuroscience to Study Behavioral and Attentional Control". *Developmental Psychobiology*. *51*(2), 107–118. doi:10.1002/dev.20350. PMID 18973175.

Barbosa, R., Ferreira, C., & Pinto, J. (2020). Further validation of the cognitive fusion questionnaire – chronic illness (CFQ-CI) in different health condition samples Inês. *Journal of Contextual Behavioral Science, 16*, 45-48.

Blumenfeld , P., Kempler , M., & Krajcik , S. (2006). Motivation and cognitive engagement in learning environments. In R.K. Sawyer (Ed.), The Cambridge hand book of learning sciences (PP.475-488). New Yourk: Cambridge. University Press.Caraway, K., Tucker, M., Reinke, M., & Hall,

C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools*, *40*(4), 417–427. https://doi.org/10.1002/pits.10092.

Culver, J. (2015). Relationship Quality And Student Engagement. *PhD* Dissertation, Wayne State University, Detroit, Michigan.

Daniel, M., & Jessica, L. (2005). *cognitive failure in every life*. New York: Guilford Press.

DeCristofaro, F., & Klein, E. (2014). Using guide response to syimulate student engagement in the online asynchronous discussion board. *International Journal of Arts & Sciences*, *7*(3), 45-57.

Ekici, G., Uysal, A., & Altuntaş, O. (2016). *The* validity and reliability of Cognitive failures questionnaire in university students. *Fizyoterapi Rehabilitasyon, 27*(2), 55-60.

Eysenck, 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).

Eysenck, W., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, G. (2007). Anxiety and Cognitive Performance: Attentional Control Theory. *Emotion*, *7*(2), 336–353.

Fredricks, A., Blumenfeld, C., & Paris, H. (2004). Academic engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, *74*(1), 59-109.

Ford, A. (2018). Switching on and switching off in Mathematics: Perceptions of middle school students engagement in Mathematics. *A Dissertation for the Degree of Doctor*, Cardinal Stritch University.

Forssman, L. (2012). Attention and the early Development of cognitive control. Digital comprehensive summaries of Uppsala *Dissertations*, *74*, 1-60.

Fung, F., Tan, C. & Chen, G. (2019). Student engagement and mathematics achievement: Unravelling main and interactive effects. *Psychology in the Schools*,55, 815- 831.

Guthrie, J. (2011). Contexts for engagement and motivation in reading. Reading Online, *4* (8) 12-23.

Harris, L. (2015). Secondary teachers' conceptions of student engagement: Engagement in learning or in schooling?. *Teaching and Teacher Education, 27*(2), 376-386.

Helen, B., David, T., Georgia, T., Holly, C., Taylorc , D., Mhaoileoind , H., & Alister, C.(2019). The initial validation of a state version of the Cognitive Fusion Questionnaire. *Journal of Contextual Behavioral Science, 12*, 207-215.

Hitchcott, K., Fastame, C., Langiu, D., & Penna, P. (2017). Cognitive failures in late adulthood: The role of age, social context and depressive symptoms. *Plos one, 12* (12), 1–14. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0189683

Ho, M., Yeung, D., & Mak, W. (2017). The interaction effect of attentional bias and attentional control on dispositional anxiety among adolescents. *British Journal of Psychology*, *108*, 564–582.

Hsu, J., Forgeard, M., Stein, T., Beard, C., & Bjorgvinsson, T. (2019). Examining differential relationships among self-reported attentional control, depression, and anxiety in a transdiagnostic clinical sample. *Journal of Affective Disorders*, *248*, 29-33.

Jankowski, T., & Bąk, W. (2020). Mindfulness as a mediator of the relationship between trait anxiety, attentional control and cognitive failures. A multimodel inference approach. *Personality and Individual Differences*, (142), 62–71.

Jolien, U.(2017).The teacher as linchpin: The teachers' perspective on student engagement. *A Dissertation for the Degree of Doctor,* Twente University, Enschede.

Kelsey, N., & Joseph, R. (2020). The buffering effect of attentional control on the relationship between cognitive fusion and anxiety. *Behaviour Research and Therapy*, (132), 1- 8.

Kim, C., & Bennekin, K. N. (2013). Design and implementation of volitional control support in mathematics courses. *Educational Technology Research & Development*, *61*(5), 793–817.

Kline, B., (2008). *principles and practice of structural equation modeling* New York : Guilford press.

Kong, Q., & Wong, N., & Lam. C. (2003). Student Engagement in Mathematics: Development of Instrument and Validation of Construct. *Mathematics Education Research Journal*, *15* (1) 4-21.

Kuh, G. (2019). What Student Affairs Professionals Need to Know about Student Engagement. *Journal of College Student Development, 50* (6), PP 683-706.

Liang, C.. (2018). Attentional control deficits in social anxiety: Investigating inhibition and shifting functions using a mixed antisaccade paradigm. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, *60*, 46–52.

Linden, D., Keijsers, G., Eling, P., & Schaijk, R. (2005).Work stress and attentional difficulties: An initial study on burnout and cognitive failures. *Work Stress*, *19* (1), 23-36.

Napora, L. (2013). The impact of classroom based meditation practice on cognitive engagement, mindfulness and academic performance of undergraduate college students. *Doctoral dissertation*, State University of New York.

Noohi, E., Avaszadeh, A., & Maddah, S. (2017). University engagement and collaborative learning in nursing students of kerman Universtiy of medical sciences. *Iranian journal of nursing and midwifery research*, *18*(6),505.

Olivier, E., Archambault, I., & Dupere, V. (2018). Boys' and girls' latent profiles of behavior and social adjustment in school: Longitudinal links with later student behavioral engagement and academic achievement? *Journal of School Psychology*, *69*(May), 28–44. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.05.006.

Norman, A. (2010). *Categorization of action slips*. Psychological Review. *88*, 1 – 15.

Northern, J. (2010). Anxiety and Cognitive Performance: A test of predictions made by cognitive interference theory and Attentional Control Theory. *Doctor of Philosophy*, Bowling Green State University, USA.

Premuzic, T., Fumham, A., & Ackerman, P. (2006). Incremental validity of the typical intellectual engagement scale as predictor of different academic performance measures. *Journal of Personality and Assessment*, *87*(3), 261-268. Retrieved from http://dx.doi.org/10.1207/sl5327752jpa8703_07

Prochwicz, K., & Klosowska, J. (2018). The interplay between trait anxiety, cognitive biases and attentional control in healthy individuals with psychotic-like experiences. *Psychiatry Research*, *259*, 44-50.

Quigley, L., Wright, A., Dobson, S., & Sears, R. (2017). Measuring Attentional Control Ability or Beliefs?, Evaluation of the Factor Structure and Convergent Validity of the Attentional Control Scale. *Psychopathology Behavior Assess, 39*, 741-754.

Reeve, J. & Lee, W. (2016). Students classroom engagement produces longitudinal changes in classroom motivation. *Journal of Educational Psychology*. *106* (2), 527 –540.

Sandberg, K., Blicher, J., Dong, M., Rees, G., & Near, J. (2016). Occipital GABA correlates with cognitive failures in daily life NeuroImage, *Suppl*, 55-60.

Schreiber, B., & Yu, D. (2018). Exploring student engagement practices at a South African university: student engagement as reliable predictor of academic performance. *South African journal of higher education*, *30*(5), 157-175.

Sebastian, M., Martin, R., Cornelia, S., & Christian, M. (2020). Cognitive failure susceptibility and personality: Self-directedness predicts everyday cognitive failure. *Personality and Individual Differences, 159*(1), 1-5 https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.109916

Sedaghat, M., Abedin, A., Hejazi, E., & Hassanabadi, H. (2019).Motivation, cognitive engagement and academic achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *15*, 2406-2410.

Shi, R., Sharpe, L., & Abbott, M. (2019). A meta-analysis of the relationship between anxiety and attentional control. *Clinical Psychology Review*, *72*, 1-24.

Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kinderman, T.(2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of alarge motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, *100*(4), 765-781.

Sliwinski, J., Smyth, M., Hofer, M., & Stawski, S. (2006). Intra individual coupling of daily stress and cognition. *Psychology and Aging*, 21, 545557.

Taylor, J. & Nelms , L. (2006). Academic engagement and life chance in 15 years olds and transition. www.bsl.org.au 5/8/2013

Taylor, T., Cross, K., & Amir, N. (2016). Attentional control moderates the relationship between social anxiety symptoms and attentional disengagement from threatening information. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, *50*, 68–76.

Tsai, F. (2017). Kindergarten students' cognitive engagement in science learning (Doctoral dissertation). Available from ProQucst *Dissertations and Theses database*. (UMI No. 3481161)

Unsworth, N., Brewer, A., & Spillers, G. (2012). Variation in cognitive failures: An individual differences investigation of everyday attention and memory failures. *Journal of Memory and Language, 67*(1), 1-16

Van Uden, J., Ritzen, K., & Pieters, J. (2014). Engaging students: The role of teacher beliefs and interpersonal teacher behavior in fostering student engagement in vocational education. *Teaching and Teacher Education*, (37), PP 21-32. .

Veiga, F. (2018). Assessing student engagement in school: Development and validation of a four-dimensional scale. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *217*, 813 – 819.

Walker, O., Greene, A., & Mansell, A. (2016). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences*, *16* (1), 1-12.

Wang, M., & Fredricks, A. (2014). The Reciprocal Links Between School Engagement, Youth Problem Behaviors, and School Dropout During Adolescence. *Child Development* , *85* (2), 722–737. https://doi.org/10.1111/cdev.12138

Wang, M., & Eccles, S. (2018). School context, achievement motivation, and academic engagement: A. longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *learning and Instruction*, *28*, 12- 23.

Wolters, A., & Benzon, B. (2013). Assessing and predicting college students' use of strategies for the self- regulation of motivation. *The Journal of Experimental Education*, *81* (2) , 199- 221.

Zyngier, D. (2018). Reconceptualising student engagement: doing education not doing time. *Teaching and Teacher Education*, *24*, 1765-1776.