التداخل المعرفي لدى طلبة الجامعة

أ.م. د. ايمان عبد الكريم الطائي
الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية
قسم الارشاد النفسي والتوجيه التربوي

الملخص

يعد التداخل المعرفي من أهم المتغيرات المؤثرة في الوقت الحالي ويحاول الباحثون في علم النفس المعرفي جاهدين في فهم أسباب هذا التداخل الذي يشير إلى عدد من التوترات السلبية لردود الفعل لمنبهات الحسية وردود الفعل الذاتية والتداخل المعرفي يعد مؤشراً في وجود خلل في أحد أبرز الوظائف المعرفية في عملية التنظيم المعرفي المؤثرة في عملية معالجة المعلومات التي تتعلق بالتجهيز والاحتفاظ والاسترجاع عن طريق عمل تمثيلات معرفية ورموز تساعد الفرد في ترك مساحة ذهنية أكبر فيكسبه بناءاً معرفياً يمكنه من حل المشكلات وفهم عالمه من حوله ، ومن خلال ذلك استشعرت وجود هذه المشكلة بين الطلبة حيث يعاني الطلبة من مخاوف الانشغال الذاتي (التداخل المعرفي) الأمر الذي دعى للبحث في هذا المفهوم لدى الطلبة الجامعة اعتمدت الباحثة تعريف سارسن (Sarsan, 1988) لتوضيح مفهوم التداخل المعرفي وكذلك تثبيت نظرية سارسن في تفسيرها لمفهوم التداخل المعرفي الذي يتضمن مجالين أساسيين هما (أفكار تتعلق بالمهام/ وأفكار ذات صلة بالمهام)، من خلال البحث سوف توضح الباحثة هذه النظرية وسوف تتبع الباحثة اجراءات المنهج الوصفي المتمثلة باختيار العينة واختيار الأداة المناسبة ومعالجة البيانات وتحقيق الأهداف والوصول إلى النتائج وتفسيرها في ضوء الاطار النظري والدراسات السابقة وسوف تخرج الباحثة بالتوصيات والمقترحات المناسبة ثم تعرض المصادر المستخدمة في هذا البحث.

الفصل الاول / التعريف بالبحث

مشكلة البحث

ان التداخل المعرفي من اهم المتغيرات المؤثرة في الوقت الحالي، ويحاول الباحثون في علم النفس المعرفي جاهدين فهم اسباب حدوث هذا التداخل الذي يشير الى عدد كمن التوترات السلبية لردود الفعل للمنبهات الحسية، وردود الفعل الذاتية (Calvo And Eysenk, 1996:293)، والتداخل المعرفي بعد مؤشراً في وجود خلل في احد ابرز الوظائف المعرفية في عملية التنظيم المعرفي المؤثر في عملية معالجة المعلومات التي تتعلق بالتجهيز والاحتفاظ والاسترجاع عن طريق عمل تمثيلات معرفية ورموز تساعد الفرد في ترك مساحة ذهنية اكبر، فيكسبه بناء معرفياً، يمكنه من حل المشكلات وفهم عالمة من حوله (Bjorkinnd And Harnish Geger, 1996: 178).

حيث ان عملية التعليم تنصب على العمليات المعرفية التي تتوسط بين الدافع التعليمي للطالب واستجاباته، اي بين كل من المثيرات والاستجابات، حيث تحدث تلك العمليات داخل النفس وتتطلب تنظيم عقلي معقد كالتفكير، واتخاذ القرارات، والكشف عن الأخطاء والتوقعات. (Mogg And Bradley, 1998: 809-848)، ولطالما ان التفكير هو المحور الاساسي للعمليات العقلية والتي يقوم الفرد من خلالها بمعالجات عقلية للمدخلات الحسية والمعلومات المستخرجة من الذاكرة طويلة الامد التي لا تتم الا من خلال عمليات الانتباه، والادراك، والكف، والتذكر، والتفكير، والاسترجاع (الشرقاوي، 1997: 8).

ان العمليات المعرفية ترتبط بعضها البعض، ولا تعمل بمعزل عن باقي العمليات الاخرى، وانما تعتمد في ادائها لوظائفها على الترابط، والتكامل، والاتساق، فأتخاذ القرار يعتمد على الادراك والذاكرة والمعلومات العامة واللغة والتفكير، وتشكل هذه محاور اساسية في عملية التنظيم المعرفي للمتعلم (Reason, 1988:405-421) (Atkinson, Etal, 1996: 170) ولما كانت المثيرات تنهال على حواسنا من مصادر متعددة دفعة واحدة في كل لحظة من لحظات الوعي الانساني، فكيف يكون المتعلم عندما يتقبل هذه المثيرات دفعة واحدة دون وجود ما ينظمها. (خليل، 2007: 25).

شعرت الباحثة بأن بعض الطلبة يعانون من مخاوف الانشغال الذاتي (التداخل المعرفي)، وذلك نتيجة تدافع افكار مختلفة ليست بذات صلة بالواجب.

حيث ان هناك العديد من الطلبة يقدمون اداءات في اختبارات لا تتناسب مع تفاعلاتهم واستجاباتهم وهذه تضعنا امام مشكلة جديدة، بحيث يمكن بلورتها بالتساؤل الاتي:

هل ان الطالب الجامعي لديه تداخل معرفي؟

هل تشكل الافكار السلبية المتعلقة بأداء المهام لدى الطالب لجامعي نسبة عالية؟ بمعنى هل يعاني الطالب الجامعي من افكار غير مرغوب فيها من شأنها ان تتداخل مع الاداء الطبيعي لمهماته التعليمية؟ هل يتأثر التداخل المعرفي بالتخصص والجنس لدى طلبة الجامعة؟

اهمية البحث:

ان التعليم الجامعي احدى الدعامات الرئيسة التي يرتكز عليها تقدم المجتمع ونموه، وذلك لأنها المؤسسة العلمية الاكاديمية التي تعمل على تطوير الموارد البشرية وبمختلف التخصصات اللازمة لمتطلبات التنمية الشاملة في المجتمع. (ابو جادو ونوفل، 2007: 141)

حيث ان الجامعة هي نقطة الاتصال ما بين الاجيال ومحور الاحتكاك الحقيقي بالقيم والمفاهيم الاجتماعية، واداة لكسب المزيد من المعرفة لما يدور في هذا الكون، فطلبة الجامعة هم العنصر الاساسي في بناء الجامعة وفهم مادتها، وهدفها ان يتفاعلون مع قدرتها العلمية وتوجيهها التربوي بهدف اعدادهم بقيادة المجتمع في المستقبل (بولهي، 1977: 4)، فهم روح الامة وأملها واساس تقدمها ورقيها لما لها من الاهمية النفسية والمعرفية والتربوية والاجتماعية، مما يجعلها موضوع اهتمام الباحثين والمتخصصين.(الموسوي، 1994: 3)

وان عملية التمثيل المعرفي (Cognitive Representation) لها اثر كبير في عمليات معالجة المعلومات التي تتعلق بالترميز، والتحضير، والاحتفاظ، والاسترجاع عن طريق رفع كفاءة الطاقة العقلية للمتعلم، وعن طريق تحويل انتباه المتعلم من المهام غير ذات الصلة بالمهمة الى مهام التي تتعلق بالمهمة المكلف انجازها (Anderson, 1990: 112)، فترك بذلك مساحة ذهنية اكبر لاستيعاب ما لدية فيكسبه بناءاً معرفياً يمكنه من حل مشكلاته، وفهم عالمه من حولة، وان اي تشويش او قطع او قصور في اليات الاحساس والادراك والانتباه وحتى الذاكرة، تمثل اعاده عقلية او خفاق معرفي يؤثر على عمليات معالجة المعلومات.(Wallace And Astanny, 2002:238-256)

اذ ان الافكار والمعتقدات حول الذات تتوسط بين ما لدى المتعلم من معرفة ومهارات وبين ادائة الفعلي في المواقف التعليمية والتنبؤ بتحصيله الدراسي. (Pahares, 1996: 3335)

وقد أوضحت دراسة كون واي وانجل (Conway And Engle, 1994) ان تلاميذ المرحلة الثانوية يظهرون تداخلاً معرفياً كبيراً، وذلك لعد إتباعهم إستراتيجية استبعاد المعلومات (كف المعلومات) البعيدة عن اهدافهم بدلاً من حصوله على معالجة بالذاكرة العاملة وتوجيه انتابهم اكثر

ويظهرون عجزاً في اتباع إستراتيجية كف المعلومات في العملية الانتباهية (Conway And Engle, 1994: 354-373)،

ان الاحساس القوي بالكفاية يعز لدى المتعلم التوافق الشخصي والاجتماعي وبعده طرائق، وبالتالي يقل الضغط الواقع، فتؤثر انفعالاته في عمليات الادراك، وقد وجد دراسة تريزا (Treasa, 1996). ان الضغوط النفسية تنشأ نتيجة كثير التداخلات المعرفية التي يتعرض لها المتعلم اثناء تأديته مجموعة من المهام المعرفية الأدائية في وقت واحد، وهذه بدورها تسبب لدية تشوها معرفياً.(Tesser, 1998: 435-464)

قام كل من سارسون وآخرون (Sarason, Etal, 1994) بدراسة دور العوامل العائلية في التداخل المعرفي لطلبة الكليات إذ تؤدي المؤثرات الاسرية دوراً في التداخل المعرفي، وانه بالإمكان استعمال أساليب المعاملة الو الدية تمنيات بدرجة القلق الذي يواجهة الطلبة عند ادائهم المهام التعليمية المختلفة وكما اشارت الدراسة الى ان الطلبة الذين يكون ابائهم ذو علاقات اجتماعية متناغمة مع ابنائهم. (Sarason, Etal, 1994: 139-153)

ان الكشف عن اثر التداخل المعرفي في عمل الذاكرة العاملة بعد مفتاح الفروق التطورية، فافتقار ذاكرة الاطفال لتنفيذ المعالجة المطلوب في استبعاد المعلومات غير ذات الصلة بالموضوع يعد جزءاً من خصائص ذاكرتهم في تداخل وتشابك المعلومات ذات الصلة بالموضوع والمعلومات غير ذات الصلة به وهذا بدورة يترك لديهم مساحة ذهنية اقل للعمليات المعرفية الاخرى (Elain And Sheila, 1990:4).

ويساعد كف التداخل المعرفي بطريقة فعاله من زيادة كفاءة التعلم في ترك المشكلات المختلفة اذ صار ينظر البعض الى التعلم بوصفه تفكيراً، والبعض الاخر ينظر للتعلم على انه تذكر فضلاً عن كونه تفكير، اذ ان التعلم لا يقاس لكمية ما نحفظ، وإنما يقاس بكمية ما تم ترميزه وخزنه، ومن ثم سهولة استرجاعه من الذاكرة وبأسرع ما يمكن واللازمة في حل ما يواجهه من مشكلات (ابو جادو، 2004: 8).

ان النظرة الحديثة لعلم النفس المعرفي هو كيفية توظيف المتعلمين منهارات التنظيم الذاتي ومهارات معالجة المعلومات والمتمثلة بالتفكير والتأمل اللفظي بالمعلومة قبل الشروع باسترجاعها من بين قائمة من المعلومات المخزونة بالذاكرة طويلة الأمد (ميبلر، 2005: 419-421)، من خلال مساعدة المتعلمين على تنمية قدراتهم وتنظيم أنشطتهم المعرفية في عمليتي التعليم والتعلم بالإضافة الى الوعي بالذات وهو شرط أساسي للتنظيم الذاتي، وهذا بدوره يجعلهم أكثر ادراكاً لعلميات ونواتج التعلم وبطريقة تفكيرهم نتيجة لإدراكهم وإمكانيتهم المعرفية، وبذلك تقل الاضطرابات والضغوط النفسية التي من الممكن ان يتعرضوا لها.(Hocky And Geffen, 2004: 491-605)

وقد اشارت دراسة دونكان (Duncan, 1996) بأن كبار السن قادرين على تذكر معلومات اقل من الراشدين لكون المسنين قادرين على التركيز على المعلومات ذات القيمة العليا، بمعنى اخر ان اداء المتعلمين الراشدين يمتاز بالسرعة وضعف الدقة (Duncan, 1996: 257-303).

لقد بينت دراسة (ماكوفتز وديوان) ان السعة الحالية للذاكرة تمنع التداخل المعرفي المتسبب عن الميزات المتعلقة بالمهمة، وان السعة العالية تمكن المتعلم من استبعاد الميراث غير المتعلمة بالمهمة دون صعوبات(العجيلي، 2008: 63)، ان قوة التداخل المعرفي تزداد بشكل واضح في السرعة المعرفية لدى الافراد الاندفاعيين مقارنه بالافراد التأمليين في كون التأملين يظهرون عجزاً وتداعياً في فعالية الكف.(Harnisheger And Bjorkund, 1995:180)

بحيث تتفق دراسة خليل (2007) مع دراسة بيهرمان واخرون (Behrman And Others, 1995) على ان الانسان يمثل استثناء بين الكائنات الحية عند التعامل مع المشاهد البصرية الطبيعية فهذه المشاهدة تمتلئ بأشياء متشابكة ومعقدة يصعب على المتعلم ان يقوم بتجهيزها انياً لذلك يلجأ الى طرائق تمتلئ بأشياء متشابكة ومعقدة حتى لا يؤدي عبئها الزاد الى الفشل في التعامل معها ادراكياً لذلك يقوم بتقسيم المجال البصري المزدحم على اساس الموضوع الفرعي (المكان) ثم ينتبه انتقائياً للخصائص الفيزيائية والتعامل ألانتقاضي من خلال الوقوع المميز فيزيائياً بجعل المعلومات المرتبطة به اسرع في التعامل، واكثر دقة مقارنه بالمواضيع الاخرى غير المنتبه اليها، وعلمية انتقاء الموقع المميز فيزيائياً يلعب دوراً في تنظيم المعلومات البصرية (Boucart , 1995: 584-601)(خليل، 2007: 1-34).

هدف البحث

يستهدف البحث الحالي التعرف على:

1- "درجة التداخل المعرفي لدى طلبة الجامعة المستنصرية كلية التربية الاساسية".

2- التعرف على التداخل المعرفي لدى طلبة الجامعة وفقا لمتغير النوع (ذكور . اناث)

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بطلبة الجامعة المستنصرية كلية التربية الاساسية للدراسة الصباحية ولكلا الجنسين للعام الدراسي(2018 – 2019) .

تحديد المصطلحات

التداخل المعرفي: (Cognitive Interference). وعرفه كل من :

1-سارسن (Sarsan, 1988).

عملية معرفية تؤدي الى تقليل الكفاءة المعرفية والاداء الاكاديمية متمثلة بمجموعة من الافكار السلبية والتي تتعلق بأداء المهام المكلف بها الفرد، وايضاً مجموعة من الافكار السلبية غير المتعلقة بالمهمة والتي تؤثر على اداءة وتؤدي الى ضياع الوقت وتوزيع الموارد الانتاجية بشكل سلبي (Sarsan, 1988: 82).

2-مارتن (Martan, 1993):

"مجموعة من الافكار غير المرغوب فيها والتي تتداخل مع الاداء الطبيعي ومضمون هذه الافكار سلبي مثل فقدان احد الاحبة او اجراء عملية اجرامية". (Martan, 1993: 118).

3- هار نشفيكرو بجوكلاند (Harrnish Feger And Bjorklund, 1994):

هو حالات صرف الانتباه عند اداء مهمات معينة نتيجة الانشغال بأفكار سلبية عن الذات وتسب بدورها عرقله تحقيق الاهداف المؤمل انجازها.

4-نورشن (Northan, 2010):

"قطع الطريق امام اي معالجة معرفية وسعة التخزين المؤقت من الذاكرة العاملة ويخص منها بالذكر المصادر التنفيذية المركزية التي تتداخل مع سلسلة المعلومات السمعية وتؤدي الى عرقلة الاداء" (Northan, 2010).

التعريف النظري: لقد نسبت الباحثة تعريف سارسن (Sarsan, 1988) التداخل المعرفي ووفق النظرية المتبناة التي اعتمدتها الباحثة في بحثها الحالي وبما يخدم اهداف البحث.

التعريف الإجرائي:
" الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من خلال اجابته عن فقرات مقياس التداخل المعرفي الذي اعد في البحث الحالي".

الفصل الثاني/ الاطار النظري

اخذ مفهوم التداخل المعرفي بالانتشار مبكراً في الادبيات المعرفية كونه يلعب دوراً رئيساً في العمليات الادراكية لدى المتعلم اذ يفسر التداخل المعرفي بأنه بنية مفسرة لسلوك المتعلم والية لتعلمهم والنتائج سلوكهم، فقد لعب دوراً رئيساً في بداية توجه المدرسة السلوكية من امثال ابنكهاوس 1864، وجيميز 1890. (Ebbinghaus, 1864, James, 1890) في تفسير طبيعة التداخل المعرفي ودورة في العمليات الميكانزسية في التعلم والاشتراط وفي تفعيل آلية العمليات الكفية (عمليات التثبيط) من خلال السيطرة على السلوك الذي يكون في مستوى الوعي المدرك. (Bjorklund And Kipp, 1996:162) وهذا ما اكدته اورلايا 1961 (Luria, 1961) في ان ميكارنزم الكف يصبح فاعلاً في اثناء مرحلة التعلم والاشراط كون المعلومات التي تدخل الى حواسنا كثيرة نتيجة التداخل بين المعلومات المهمة وغير المهمة في الذاكرة العاملة ونتيجة لهذا يشعر المتعلم بالقلق كون اي المعلومات تكون اكثر افادة له من غيرها فهنا يأتي دور الكف لقمع المعلومات غير المهمة والابقاء على المعلومة المهمة (العتوم: 2004: 86-87)، في حين اشارت المدرسة المعرفية الى الدور الاساس لعمليات تحويل وصرف الانتباه وفاعليتها في التحكم بالسلوك والمعرفة من خلال التنوع بالكفاءة المعرفية للتغيرات النوعية والكمية للتداخل المعرفي وما له من عواقب مباشرة على جوانب التجهيز الادراكي. (العزاوي: 1990، 9)

وبناءاً على ما سبق يحدث التداخل المعرفي عندما يتوجب على المتعلم الاختيار بين فكرتين سلبيتين:

الاولى: ذات صله بالمهمة (الموضوع)، والثانية: غير ذات الصلة به وان هذه الافكار السلبية تسبب فصلاً في الذاكرة نتيجة تداخلها في عملية الاسترجاع اي ان التداخل المعرفي ينقص من كفاءة عملية الاسترجاع من الذاكرة طويلة الامد وان الانفعالات السلبية كالقلق تعوق استرجاع المعلومات وبخاصة في اثناء الموقف الامتحاني (Kanfer And Lanfer, 1991:287-290) وبعد ان جاءت نظرية التداخل المعرفي لفهم كيف يؤثر التداخل المعرفي على اداء المهام المعرفية فزيادة القلق تؤدي الى زيادة التقييم السلبي عن الذات وهذا بدورة يؤدي الى زيادة التداخل المعرفي (Sarason, Rtal, 1995:285-287)، ويمكن خفض التداخل المعرفي من خلال احتزال الصراع بين الافكار ذات الصلة بالمهام (الواجب) وبين الافكار غير ذات الصلة بالمهام (الواجب) للوصول الى حالة التوازن (Balance)، بمعنى عندما يواجه المتعلم حالة الصراع (التداخل) او الغموض تدفعه هذه الحالة الى محاولة خفض درجة التنافر المعرفي/ التناشز المعرفي للوصول الى حالة التناسق المعرفي (Cognitive Discontinuance) (العاسمي،2012: 3-29).

ولعل ابرز عوامل نتشار مفهوم التداخل المعرفي ما اثرته الثورة المعرفية المهيمنة على المفاهيم السايكولوجية من نظرة جديدة حول مفهوم العقل والدماغ والنشاطات العقلية واثر عمليات التداخل المعرفي التي اشارت الى ان العقل البشري كالكومبيوتر، كما وبرز مفهوم التداخل المعرفي من خلال النماذج النظرية المعرفية كنظرية معالجة المعلومات اذ اصبحت هذه النظرية تتحدى بأتجاهها بجدية لاثبات صحة هذه الفكرة. (Bjorklund And Kipp, 1996:163-165)
لذا فهناك مجالين يمكن التركيز عليهما لأهميتهما في التداخل المعرفي هما:

المجال الاول: هو كدور معالجات التركيز والتداخل المعرفي. والمجال الثاني: هو دور افعال المواجهة او معالجات التنظيم الداخلي للعاطفة لتحقيق الحلول الوسيطة في التداخل المعرفي.

المجال الاول: دور معالجات التركيز والتداخل المعرفي:

ان التناقض في الاداء المرتبط بالقلق بأي من جراء التناقض في مصادر التركيز المكرسة لاداء الواجب، وفي المواقف الاختيارية فان الافراد ذوي القلق العالي يقومون بحرف بعض المصادر الراعية للمعالجة المحفزات غير متصلة بالواجبات الداخلية منها والخارجية، وخصوصاً تلك التي ترتبط بالكفاية في ادائهم للواجب وعلى العكس من ذلك فان الافراد ذوي القلق الواطئ يركزون انتباههم الى المحفزات غير المتصلة بالواجب او المهمة المكلفين بها (Wine,1982: 207) و(Sarason, 1990:1-18).

المجال الثاني: دور افعال المواجهة او معالجات التنظيم الداخلي للعاطفة لتحقيق الحلول الوسيطة في التداخل المعرفي:

ويقصد بالمواجهة البيانات الذاتية التي تعكس محاولات التعامل ومواجهة القلق وتشتيت الذهن والتي تؤدي الى التداخل المعرفي بعدة طرق وتدني مستوى الاداء؛ وذلك بتحويل مصادر الانتباه بعيداً عن المعالجة المرتبطة بالواجب، وقد اشار زاتا وجاسين (Zatz And Chassin, 1985) الى ان الادراكات المواجهة تكون واقعة وقوية عند الاطفال ذوي القلق العالي اكثر من الافراد ذوي القلق المنخفض. وذلك بسبب ان الافراد ذوي القلق المنخفض لا تراودهم سوى افكار بسيطة خارج المهمة (الواجب) المكلفين به ولهذا فأنهم يمتلكون معلومات بسيطة عن المواجهة الادراكية للافكار غير ذات الصلة بالواجب عن طريق تشتت مصادر المعالجة الخاصة بالواجب الوثيق الصلة بالمهمة (Zatz, 1985: 393-401)، وقد جاءت دراسة برنس (Prins: 1986) و(Prins, Etal, 1995) لتؤيد نفس الشيء اذ اشارت الى ان الافراد ذوي القلق العالي عند استخدامهم افكار المواجهة فأن ادائهم للمهمة (الواجب) يكون ضعيف لان ادراكات المواجهة تكون رد فعل للتنظيم الذاتي تجاه الافكار السلبية وهي مرتبطة مع تلك الافكار ارتباط ايجابي (Prins,1986:181-191) و (Prins And Hanewald, 1995:404-409) والتي اشارت الى ان افكار المواجهة عند الافراد ذوي القلق العالي ترتبط مع الواجب ارتباط ايجابي جزئي اذا ما كان ادراك المواجهة يعمل لكبح ما يكون مخالفاً وقوياً في الارتباط بين الاداء والافكار السلبية (Zatz, Etal, 1983: 526-534).

إشكال التداخل المعرفي

1- التداخل البعدي: ويحدث هذا النوع من التداخل عندما تعيق الخبرات الجديدة الخبرات المتعلمة على نحو سابق ففي مثل هذه الحالة يصعب استدعاء الخبرات السابقة بسبب وجود خبرات جديدة تكف عملية تذكرها.

2- التداخل القبلي: ويتجسد هذا النوع عندما تعيق الخبرات المتعلمة سابقاً في هذا النوع تكف تذكر الخبرات الجديدة، وعليه يحدث التداخل المعرفي بين الخبرات القديمة والجديدة حيث ان احتمالية التداخل تزداد بزيدة الارتباط بين الخبرات عن المعلومات. فعند البحث معن خبرة ما فعادة يلجأ الافراد الى التركيز على هذه الخبرة، ويتسم ذلك من خلال تفحص سريع لجميع الحقائق (الارتباطات) التي ترتبط بها. ويستمر ذلك الى ان يتم تحديد المعلومة المطلوبة او تفشل الجهود في تحديدها وبناء على ذلك فأنه كلما زادت عدد الارتباطات التي يتم فحصها، او الجهد المبذول في البحث، زادت احتمالية تحديد المعلومة المطلوبة، اي احتمالية حدوث التداخل نظراً لتنافس هذه الارتباطات مع طاقة

الخبرة المطلوبة على الانتباه اثناء عمليات البحث، ان مثل هذا التفسير يعني ان كفاءتنا على التذكر تقل مع الزمن لان خبراتنا تزداد وتتشابه وتتشابك (Lachm And Agrigoroaei, 2012: 77).
اما نايسر فيقدم تفسيراً اخراً لعملية التداخل الذي تحدث بين الخبرات بتجنب الفرد تلك الظروف البيئية الواقعية التي تحدث فيها الخبرة. ولتجنب حدوث التداخل بين الخبرات اثناء تذكرها يقترح نايسر البحث عن الخبرة المطلوبة ضمن الظروف البيئية التي حدثت فيها، او في ظروف مشابهة لتلك التي تم فيها اكتساب الخبرة (Matias, 2005: 67).

نظرية ساراسون في التداخل المعرفي:

قدم ساراسون (Sasrson, 1990) تفسيراً مهماً لمفهوم التداخل المعرفي كونه يتضمن مجالين اساسين هما:

1- افكار تتعلق بالمهام: وهي مجموعة من الافكار السلبية عن الذات تتعلق بأداء الفرد للمهام المكلف بها والتي تتعلق بمستوى قابلياته وقدراته.

2- افكار غير ذات صلة بالمهام: وهي مجموعة من الافكار التي تشعر الفرد بالتوتر وتبعده عن المهمة المكلف بها كان يفكر بعائلته وبالألعاب وأصدقائه وبأمور اخرى تتعلق بأفكار سلبية عن ذاته وتوقعاته عن نفسه وعن الآخرين (Sarason, 1990: 89-95).

ان الافراد في المواقف الامتحانية يكون انتباههم موزع بين استجابات مرتبطة بالمهام المطلوبة منهم انجازها في الموقف الاختباري، وبين استجابات غير مرتبطة بالمهام وهي استجابات القلق، ففي حالة الافراد ذوي المستويات العلية في قلق الامتحان يخصص كمية قليلة من الانتباه الى استجابات غير مرتبطة بالمهام المطلوبة، تاركين كمية قليلة من الاستجابات المرتبطة بالمهام المطلوبة منهم انجازها (ادائها)، وهذا بدورة يؤدي الى خفض الانجاز او الاداء الاكاديمي عند هؤلاء الطلبة (Sarasow 1995: 285-290)، وان نظرية التداخل المعرفي تفترض ان تأثير قلق الامتحان على الاداء يحدث في موقف الامتحان نفسه اي ان القلق في اثناء الامتحان يتداخل مع قدرة التلمذة على استرجاع المعلومات للمعروفة له اصلاً (مسبقاً)، والتي كان يستخدمها بشكل جيد (او طريقة جيدة)، ويرى لازوروس وديلونجس (Lazarus And Delongs 1983)، ان الافراد الذين يتعرضون للموقف الامتحاني يقومون بعملية تقدير معرفي سلبي تقدراتهم المعرفية يتداخل مع المهام المطلوبة منهم لاداء الامتحان (بدوري، 2001:161)، وقد قامت دراسات كثيرة من مثلها دراسات موريس وليبرت (Morris And Liebert, 1970) ايدت نتائجها هذه النظرية (الحواري، 1987: 175).

وان للقلق تأثير رئيس على التداخل المعرفي وبصورة خاصة في الموقف الاختياري من خلال دخول وتأثير عامل او عدة عوامل على الفرد اثناء تأديته الاختبار اذ ينتج عنه قلق عالي يتمثل باستجابات غير مرتبطة بالمهام المطلوب منه ادئها مثل عدم التركيز والميل نحو الاخطاء او الاستجابات المركزة حول الذات والتي تتنافس وتتاخل مع الاستجابات الضرورية والمرتبطة بالمهام الاساسية ذاتها، والتي هي ضرورية للانجاز الجيد اثناء الموقف الاختباري (Mathews And Macled, 1994: 25-50)، وتعد نظرية التداخل المعرفي ضرورية في فهم الظروف التي تقف وراء دافعية انجاز الطلبة (Sarason, 1980:44).

لقد تطورت نظرية التداخل المعرفي عبر جهود مكثفة لفهم كيف يؤثر القلق على الاداء المعرفي اذ يفترض مؤيدو هذه النظرية بأن مهام الاداء من شأنها زيادة القلق الاختباري وهذا بدوره يؤدي الى زيادة في الافصاح الذاتي السلبي والذي يعد شكل من اشكال التداخل المعرفي اذ يسفر عن اداء ضعيف للمهام المعرفية (Wine, 1982:207-213) عن طريق تقليل كمية تركيز المتاحة

(المخصصة) للمهمة المركزية وهذا ما يطلق علية بقلق التقيم او قلق الاختبار او قلق الامتحان، كما انه يضعف المصادر الانتاجية (Sarasow 1984: 929-931).

ان نظرية التداخل المعرفي (Cit) كانت تفترض ان الافصاح الذاتي السلبي يضعف المصادر المعرفية ولكنها عجزت عن تحديد او تفسير هذه الالية، غير ان الباحثين فندوا مؤخراً النظرية مفصحين بأن الافصاحات السلبية عن الذات تبدد مصادر الذاكرة العاملة (Macleod And Rutherford, 1996: 479-491) اذ يتكون نظام الذاكرة العاملة من ثلاثة انظمة فرعية وتم استحداث نظام فرعي رابع وهذه الانظمة هي الحلقة الصوتية، والحلقة السمعية، والسلطة التنفيذية المركزية، والجسر المرحلي، وتشكل الحلقة الصوتية اهمية كبيرة لباحثين نظرية التداخل المعرفي لانها تتنازل عمليات محاكاة اللغة السمعية (Badeley Etal, 1994: 485-489)، فعمليات التدريب الصوتي مهمة للحفاظ على المعلومات السمعية في الحلقة الصوتية (Badeley, 1986: 1067).

ان الباحثين الذين درسوا التداخل المعرفي واجهوا تحديات التميز بين الافكار الداخلية والخارجية، فالداخلية تعكس افكار تتعلق باكمال المهام (ذات صلة بالواجب)، والخارجية والتي تشير الى افكار دخيلة (غير ذات صلة بالواجب) والتي تبعد الفرد عن اكمال المهمة المكلف بانجازها (Alting, 1993: 134-137).

وتقدم النظرية البنائية تفسيراً اخراً لعملية التداخل المعرفي فهي ترى ان من اكره مجموعة عناصر متشابهة معاً غالباً ما يؤدي الى التداخل، لان الفرد سوف يستعمل العمليات المعرفية نفسها في المذاكرة لهذه العناصر، وهذا ما يجعل منها بطيئة واقل مقارنة مع مذاكرة عناصر اخرى غير متشابهة او مرتبطة وبذلك فان هذه النظرية ترى ان التداخل يعتمد على طبيعة المعلومات المراد تذكرها، حيث ان التداخل في تذكر المعلومات العامة المرتبطة بالخبرات عادة ما يكون اقل منه في حال تذكر تفاصيل محددة عن هذه الخبرات (Northern, 2010: 33).

اما نظرية المجموعة (Theoretic Set) وصاحب هذه النظرية مايز (Meyer, 1970) فتبين ان الفئات او المثيرات تمثل في الذاكرة كمجموعات (Setes) من المعلومات وقد انشى هذا الاتجاه الذي يفسر الطريقة التي يحكم بها الافراد على ما اذا كانت الجمل المتصلة لفئات مشتركة من الاشياء من النباتات او الحيوانات او الاثاث وغيرها صحيحة ام خاطئة، وباستخدام نوعين من العلاقات اطلق عليها مابرب: المثبت العام (Universal Affirmative) والمثبت الخاص (Particular Affirmative) وبناءاً على ذلك ميز ميلز بين نوعين من فئات المجموعات في العلاقات تقوم على اساس العلاقة بين المسند اليه والمسند همت : الفئة الفرعية (Subset)، والفئة الرئيسة (Suoerset)، علماً بان لكل منهما بعض العناصر التي لا تنتمي لأي منهما وتسمى بعلاقة التداخل (Interference)، في حين بعض الفئات لم يكن بينها اي عناصر مشتركة وتسمى بعلاقة الانفصال (Disjoint)، ومن هنا فأن خزن البيانات (المعلومات) والقدرة على الاحتفاظ بها، لفترة من الزمن واسترجاعها عند اللزوم يعتمد تبعها لهذه النظرية على الطريقة التي يمكن اتباعها لبناء علاقات في مجموعات من البيانات الفرعية والرئيسة على اساس خصائص معينة بين المسند اليه، وعليه فالتداخل المعرفي بناءاً على هذه النظرية يحدث بناءاً على الطريقة التي يخزن بها الفرد معلوماته من البيئة ويحولها الى الذاكرة اذا لم تبوب بشكل صحيح حسب الخصائص المشتركة بين المسند (البيئة) والمسند اليه (الذاكرة) (Schoenfeld, 1988: 145-166).

حيث ان التداخل المعرفي عادة ما يحدث او ينتج بطريقتين عن :
1- انواع مختلفة من العوامل الحالية او البيئة (مثال قلق الا م على ارتفاع درجة حرارة ولدها).
2- اشياء تحدث كاستجابة لعمليات داخلية مثال (تأملات واوهام).
3- ان وجهة نظر التفاعل المتبادل للتدخل المعرفي والتي يقصد القدرة على العمل الوظيفي الجيد ورفع مستوى الاستغراق الشخصي (Dejong And Cools, 1999: 379-394) ومن هذا المنظور فان التداخل المعرفي يشير الى التحديات او المواقف المرهقة للاعجاب ونقاط الضعف في الاتجاهات الذاتية للادراك (التفكير السلبي عن الذات).

فالاداء ناتج جزئي عن الشخصية لأنه قد يحفز انشغالات شخصية تتداخل مع الانتباه الى المهمة التي هي في متناول اليد، كما ان الشخصية تقوم بتسهيل الاداء (مثلاً من خلال التحفيز الحالي للقدرة المستغرقة في المهمة) ولكن قد يحدث العكس اي قيام الشخصية بإضعاف الاداء مثلاً القلق الخوف من الفشل او عدم تعاون الاخرين (المعلم) معه (Sarason, Elat, 1990: 2-5).

وان احد السبل التي يضعف فيها التداخل المعرفي من قيمة الاداء هو بتشتيت المعالجة الآلية للمستشعرات ذات الصلة بالواجب ومن جهة اخرى فأنه عند ترك مصادر المعلومات الاحتمالية والمتوفرة فان المعالجة الالية قد تجعل في بعض الاحيان المنجزين متشككين بتأثير المستشعرات الخارجية والداخلية ذات الصلة بالواجب التي لن تدخل الوعي اذا ما توجب على الفرد التركيز على اداء الواجب وعليه فان المعالجة الالية يمكن ان تكون سيفاً ذو حدين في امتلاك امكانية اضعاف الاداء وكذلك تعزيز الاداء (Boutcher, 1993: 267-284).

ان التداخل المعرفي هو صورة لفقدان السيطرة على الافكار، وان هذا الفقدان في السيطرة قد يكون ناتجاً عن افكار مضطربة (القلق، الطموح) والتي تأخذ الأولوية في المشاركة في المهمات والتركيز عليها. حيث ان لكل شخص له أولويات في الحاجات والميول وهذه تعلب دوراً مهماً في السلوك واخذ الدور في المشاركة بالمهمات المكلف بها الفرد والتي تحتاج الى تركيز (Kazdin, 1990: 73-79).

كما ان الخطط الشخصية والافكار القطعية تلعب دوراً في عمليات معالجة المعلومات والمردود السلوكي، ان الاداء المدرسي للطلبة وممارسات الاباء تجاه أبنائهم ذو القيمة في مدارسهم فأنهم سيعانون من ادائهم، اما الاباء الذين يفرطون في طلب النجاح والمبالغة في طلبه من ابنائهم فأن خطط الافراد وسلوكهم سيهيمن عليها الاستغراق الذاتي وبشكل سلبي.

اما هوفمان (Hofmapn, 1992) فقد وجد بأن الطلبة مع اتجاهات اداء الاهداف يكون لديهم تداخل معرفي واداء ضعيف بصورة اكثر من تعلم الاهداف (Hofmapn, 1992: 99). ولقد جاء كوهل (Kuhl, 1985) بتصنيف لعمليات التنظيم الذاتي وطرح فيه ان الافراد مختلفون في مدى تطورهم وتكيفهم واستعمل اساسيتين من مهارات التنظيم الذاتي خلال الاكتساب المهاري وهما السيطرة على العاطفة والسيطرة على الدوافع وتتلازم هذه الفكرة مع نظرية التداخل المعرفي وان مهارات السيطرة العاطفية السلبية الاخرى (مثل الهموم) في مكمنها من خلال الانكباب على اداء الواجب، وبالمقابلة تقوم مهارة السيطرة وبالاشتراك مع تحفيز عمليات التنظيم الذاتي لتبقي الانتباه وبذل الجهود على المهمة او الواجب برغم حالة الضجر او القناعة العامة بالانجاز الحالي (Kunl, 1985: 101-117).

الدراسات السابقة

1- دراسة ماتياس (Matias,2005):

Working Memory Map Learning, And Spatial Orientation The Effects Of Gender And Encoding Interference On The Acquisition Of Surrey Knowledge.

(الذاكرة العاملة، وخريطة التعلم، والتوجيه المكاني: آثار النوع الاجتماعي والتداخل المركز على اكتساب المعرفة الاستطلاعية)

هدف الدراسة الى التحقق من آثار ترميز التداخل والنوع الاجتماعي (الجنس) على استرجاع المعرفة المكانية، وتم اختبار كل مشارك على حدة لقياس قدرته على دراسة خريطة تحتوي على (14) معلما سياحيا اطلق عليها تسميات متعددة لتتضمن من (1-3) شرطاً ومن شروط – حدوث التداخل (لا تداخل، تشويش لفظي، تداخل مكاني، ثم يطلب من المشترك وهو معصوب العينين الاشارة الى جوانب مختلفة من المعلم السياحي، تتفاوت في درجة الالفة، ومن ثم قياس الاستجابة الكامنة والدقة فيها، والتحليل البيانات تم استعمال سلسلة من تحليل التباين مع الجنس، ومع التداخل، كعوامل كامنة متوسطة، ومع مستوى التعرض للخبرة البيئة كعوامل داخلية، أظهرت النتائج انخفاض ملحوظ في خطأ التوجه والاستجابة الكامنة مع تزايد درجة (التعرض للخبرة)، فضلاً عن أن الخبرة الملقنة لفظياً اكثر ممانعة للتداخل من الخبرة الملقنة صوريا، كما ان أي تداخل في الترميز أثناء دراسة الخارطة يعطي استجابة أقل دقة وخطأ عالي خاصة في استدعاء المعلومات الجديدة، وأظهرت الاناث تاثرا بالتداخل اللفظي اكثر من الذكور، بينما كان الذكور أكثر تأثراً بالتداخل الصوري من الاناث(Matias,2005).

2- دراسة بلاكتزي وآخرون (Plakits,Et,At ,2012)

Affect And Cognitive Inherence: An Examination Of Their Effectonself Angulated Learning.

(الانفعال والتداخل المعرفي: اختبار أثرهما على التعلم المنظم ذاتياً)

هدفت الدراسة الى كشف الانفعالات (الايجابية – السلبي) على كل من التداخل المعرفي (حماله المخاوف المبنية على أداء المهام) واستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (المعرفة، ما وراء المعرفة، ادارة مصادر المعرفة) والتحصيل الدراسي، تألف عينة الدراسة من (260) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة في اليونان ثم اختيارهم عشوائياً بواقع (120) طلال و(140) طالبة من المشاركين في دورة للتدريب على تعليم الرياضيات في مرحلة الطفولة المبكرة. واشتملت ادوات الدراسة على استبيان تقييم الانفعال الايجابي– السلبي The Positive And No Gative Affectuestion Naire (Panas)، واستبيان التداخل المعرفي The Positive And No Gative The Cognitive Interference, Questionnaire (CIQ)، واستبيان استراتجيات الدافعية للتعلم The Motivated Strategies For Learning Questionnaire ، (Mslq)

واستخدمت الدرجات لقياس التحصيل، وبعد تحليل البيانات باستعمال معامل ارتباط ببرسون، وتحليل المسار، أظهرت النتائج أن الانفعال السلبي قد ارتبط ايجابياً بالتداخل المعرفي، وأن الانفعال الايجابي له اثر ايجابي على استخدام جميع استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وأن بلورة استراتيجية التعلم من شأنها التنبؤ بالتحصيل في القدرة على تعلم الرياضيات، وان التداخل المعرفي متنبئ سلبي

ستحصل، وأظهرت النتائج فرقا ذا دلاله احصائية بين الذكور والاناث في التداخل المعرفي، اذ سجلت الاناث درجات اعلى من الذكور على مقياس التداخل المعرفي (Plakitsi And Katsadima,2012).

3 - دراسة براون (Brawane, 1991)

(لقلق الامتحان واختبار الانجاز: التداخل المعرفي لعجز المهارات)

هدفت الدراسة تعرف اثار قلق الامتحان والتحصيل الدراسي المسبق على الاداء في اثنين من اختبارات التحصيل المعيارية المختلفة، للتحقق التنبؤات التي تشير الى تنافس التداخل المعرفي والعجز في تفسير قلق الامتحان، فالفرضية القديمة تقوم على ان القلق يتداخل مع العمليات المعرفية اثناء الاختبار، وتقترح الفرضية المنافسة (فرضية العجز، أن ضعف الاداء على الاختبار يعزى الى عجز المهارة وليس الى قلق الاختبار، تكونت عينة الدراسة من (432) من طلبة الجامعة بواقع (164) طالب، و(268) طالبة، تم اختبارهم بثلاث اختبارات القراءة، والفهم، والرياضيات، عندما تسيطر عليهم آثار كل من قلق الاختبار والتحصيل المسبق، وتشير النتائج الى أن التداخل المعرفي يرتبط مع قلق الامتحان، والتحصيل الاكاديمي السابق، ولم يكن هناك اثر للجنس على التداخل المعرفي. (Brawane, 1991).

مناقشة الدراسات السابقة:

الاهداف: Aims

تعددت اهداف الدراسات السابقة في تناولها لمتغير البحث فالنسبة للدراسات التي تناولت التداخل المعرفي كانت الاهداف تدور حول كشف العلاقة بين التداخل المعرفي من جهة والمعالجة المعرفية للمعلومات المحتملة بالمهمة والجنس واسترجاع المعرفة المكانية، والانفعال (الايجابي والسلبي) واستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، والتحصيل الدراسي من جهة اخرى.

العينة: sample

كانت الطريقة العشوائية هي الطريقة السائدة في اختيار عينات الدراسات السابقة، لكن الدراسات تباينت في طبيعة تلك العينات واعدادها، لاسيما وأن اغلب الدراسات قد اعتمدت المنهج التجريبي لذلك تباين العينات حتى على مستوى الدراسة الواحدة، وبشكل عام تراوحت اعداد عينات الدراسات بين (39-50) فرداً تراوحت اعمارهم بين (14-432) عام من كلا الجنسين، وشملت العينات افراداً عاديين توزعوا على قطاعات الجامعة والمدارس الثانوية.

وفي الدراسة الحالية فقد اختارت الباحثة بالطريقة العشوائية عينة تألف من (150) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الجامعية.

الادوات : tools

قامت معظم الدراسات السابقة بتبني ادوات لتحقيق اهدافها وهناك دراسة وبعض دراسات قام الباحثون الى اعداد ادوات لدراساتهم، فبالنسبة لمتغير التداخل المعرفي تم تبني استبيان التداخل المعرفي.

الوسائل الاحصائية: statically means

تم استعمال العديد من الوسائل الاحصائية في الدراسات السابقة من قبل معامل الارتباط (بيرسون- وسبيرمان)، وتحليل المسار، وتحليل التباين الاحادي وتحليل الانحدار المتدرج والتحليل العاملي، واختبار مربع كادي، والاختبار التائي لعينة واحدة ولعينتين مستقلتين، وترى الباحثة أن التوع في استعمال الوسائل الاحصائية يعود الى طبيعة البحث واهدافه، وفرضيات، ولتحقيق اهداف البحث الحالي ستستعمل الباحثة الوسائل الاحصائية الاتية: معامل ارتباط بيرسون، والاختبار التائي لعينة واحدة.

النتائج: Results

بالرغم من تباين الدراسات السابقة تبعاً لتباين اهدافها ومنهجيتها، الا انها اكدت على وجود التداخل المعرفي وأن هناك فروقاً في التداخل المعرفي. وسيتم عرض ومناقشة نتائج الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الفصل الرابع.

الفصل الثالث: منهجية البحث

لتحقيق أهداف البحث الحالي كان لا بد من تحديد مجتمع البحث واختيار عينة ممثلة له وإعداد مقياس لقياس متغير البحث الحالي والمتمثل بالتداخل المعرفي، ومن ثم تطبيق هذا المقياس على عينة البحث التي تم اختيارها، فضلاً عن تحديد الأساليب الاحصائية الملائمة لتحليل البيانات والخروج بالنتائج، ولذلك فإن هذا الفصل سيتضمن عرضنا للمنهجية والأساليب التي استعملت في اعداد أدات البحث وفقاً للإجراءات العلمية المتبعة في بناء المقياس فضلاً عن اجراء اختبار العينة وجرى ذلك على الصورة الآتية:

أولا: مجتمع البحث:

يتحدد البحث الحالي بطلبة كلية التربية الأساسية موزعين على وفق متغير الجنس (ذكور/ إناث) ومن الدراسة الصباحية فقط ومن جميع المراحل للعام الدراسي (2018- 2019)، والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1) اعداد الطلبة الدارسين في كلية التربية الأساسية موزعين حسب القسم والجنس

ت	القسم	الجنس		المجموع
		ذكور	اناث	
1	التربية الخاصة	184	115	299
2	الارشاد الزمني	355	269	624
3	معلم صف اول	280	172	452
4	رياض اطفال	5	266	266
5	الفنية	192	219	411
6	الأسرية	113	101	214
7	الإسلامية	271	254	525
8	التاريخ	220	235	455
9	الجغرافية	320	272	592
10	البدنية	293	86	379
11	اللغة العربية	252	302	554
12	اللغة الانكليزية	232	322	554

13	الرياضيات	312	363	675
14	الحاسبات	134	189	323
15	العلوم	214	326	540
	المجموع	3372	3491	6863

ثانيا: عينة البحث

توزعت عينة البحث الحالي التي شملت (150) طالب وطالبة على قسمي معلم الصفوف الأولى والحاسبات، وقد تم اختيار الأقسام بالأسلوب العشوائي، وقد راعت الباحثة أن تشمل العينة المراحل (الثانية، الثالثة، الرابعة) من هذه الأقسام، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2) عينة البحث موزعة حسب متغيرات الاختصاص والمرحلة والنوع

الاختصاص	القسم	الثانية		الثالثة		الرابعة		المجموع	
		اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور
علمي	الحاسبات	12	13	12	13	12	13	36	39
إنساني	معلم الصفوف الأولى	12	13	12	13	12	13	36	39
المجموع		24	26	24	26	24	26	75	75
المجموع الكلي									150

ثالثا أداة البحث

من أجل قياس المتغير الذي شمله هذا البحث وهو التداخل المعرفي، وجدت الباحثة أنه من الأفضل تبني مقياس الشمري (15- 2)، وفيما يلي خطوات تبني المقياس وكما يأتي:

1- تحديد متغير التداخل المعرفي:

استخدمت الباحثة مقياس التداخل المعرفي الذي أعدته الشمري (15-2) في اطروحة الدكتوراه التي تناولت التداخل المعرفي لدن طلبة الجامعة، وقد تألف المقياس من (24) فقرة وبعد الانتهاء من صياغة الفقرات قامت الباحثة بتحديد بدائل المقياس وأوزانها بالاعتماد على طريقة ليكرن Lekern في تصميم المقياس وذلك على شكل مواقف لفظية وبخمسة بدائل للإجابة (تنطبق عليه دائماً، تنطبق عليه غالباً، تنطبق عليه أحياناً، تنطبق عليه نادراً، لا تنطبق عليه أبداً) وقد اعطيت الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) فأعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب هي (120) درجة وأقل درجة هي (24).

2- تعليمات المقياس:

سعت الباحثة إلى أن تكون تعليمات المقياس واضحة ودقيقة، حيث طلب من المستجيبين الإجابة عنها بكل صراحة، وصدق وموضوعية لغرض البحث العلمي، وذكرت أنه لا توجد هناك إجابة صحيحة، وأخرى خاطئة بقدر ما تعبر عن رأيهم، مذكرة بأنه لا داعي لذكر أسمائهم، وأن الإجابة لن يطلع عليها سوى الباحثة، وذلك ليطمئن المستجيبون إلى سرية إجاباتهم على المقياس.

3- تصحيح المقياس:

صيغت فقرات المقياس باتجاه التداخل المعرفي، أما بدائل الإجابة نحو مضمون الفقرات خمسة بدائل (تنطبق عليه دائماً، تنطبق عليه غالباً، تنطبق عليه أحياناً، تنطبق عليه نادراً، لا تنطبق عليه أبداً)، وأعطيت الدرجات (5، 4، 3، 2، 1).

4- عرض الأداة على الخبراء:

بعد أن تم تبني المقياس بفقراته (24)، ووضع تعليماته وبدائله، قامت الباحثة بعرض الأداة ملحق (2) على مجموعة من الخبراء المتخصصين في علم النفس والارشاد النفسي ملحق (1) بعد أن بين لهم الهدف من الدراسة وقدم التعريف النظري للمتغير المدروس راجين منهم ابداء ملاحظاتهم وآرائهم بخصوص هذه الأداة فيما يتعلق بـ:

1- مدى صلاحية الفقرات لتحقيق هدف البحث:
2- تعديل أو حذف أو إضافة أي فقرة يرونها مناسبة.
3- ملائمة التعليمات والبدائل.

وفي هذا الصدد أشار ايبل Ebel إلى أن حكم أو رأي المحكمين على صلاحية الأداة في قياس ما وضعت لأجل قياسه ذو وزن جدير بالاهتمام (Ebel, 1972, p. 555). وقد حصلت الفقرات على نسبة اتفاق ما بين (82- 90%).

تمييز الفقرات بطريقة المقارنة بين المجموعتين المتطرفتين

لغرض أجراء تحليل الفقرات في ضوء هذا الأسلوب، قام الباحث بتحديد الدرجة الكلية لكل استمارة والبالغ عددها (150) استمارة، ثم رتبت الاستمارات تنازليا من أعلى درجة إلى أدناها، وباستعمال أسلوب المجموعتين المتطرفتين (Contras ted, Groups) أخذت نسبة (27%) من المجموعة العليا والبالغ عددها (41) استمارة، و(27%) من المجموعة الدنيا والبالغ عددها (41) استمارة أيضا. وبتطبيق الاختيار التائي (t–test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا لدرجات كل فقرة من فقرات المقياس، وعدت القيمة التائية المحسوبة مؤشراً لتميز كل فقرة من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية (1,98) عند مستوى (0,05) ودرجة حرية (80). وبمقارنة القيمة التائية المحسوبة لكل فقرة مع القيمة الجدولية تبين أن الفقرات جميها مميزة ودالة ، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3)

القوة التميزية لفقرات مقياس التداخل المعرفي باستعمال أسلوب المجموعتين المتطرفتين

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	الدلالة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
.1	3.641	1.258	2.676	0.998	4,426	دالة
.2	3.997	0.854	3.001	1.467	4,311	دالة
.3	3.083	1.101	2.667	0.977	5,686	دالة
.4	4.705	1.432	4.020	1.088	2,795	دالة
.5	2.673	1.145	1.899	0.922	3,987	دالة
.6	3,86	0,994	2,86	1,283	9,973	دالة
.7	4,01	0,846	3,08	1,069	11,099	دالة
.8	3,67	1,043	2,83	1,172	8,622	دالة
.9	4,11	1,033	3,09	1,244	10,240	دالة
.10	4,18	0,877	2,92	1,188	13,766	دالة
.11	0.888	0.522	0.543	0.494	3.053	دالة
.12	0.898	0.440	0.629	0.600	2.299	دالة
.13	0.760	0.500	0.393	0.566	3.110	دالة
.14	0.444	0.361	0.233	0.442	2.370	دالة
.15	0.790	0.697	0.334	0.521	2.598	دالة
.16	3.211	1.235	2.422	1.115	3,538	دالة
.17	4.333	0.918	3.318	1.351	4,677	دالة
.18	2,43	1,382	2,19	1,198	2,128	دالة
.19	3.211	1.235	2.422	1.115	3,538	دالة
.20	4.111	0.751	3.733	0.938	2,319	دالة
.21	3.622	1.008	2.874	0.994	4,054	دالة
.22	4.696	0.971	3.661	1.141	5,625	دالة
.23	2.836	0.4133	1.959	0.886	5.550	دالة
.24	2.856	0.220	2.112	0.822	5.352	دالة

مؤشرات صدق البناء:

تم تحقيق هذا النوع من الصدق من خلال :

أ- ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية :

يُعدُّ ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس مؤشراً لصدق الفقرة ومؤشراً لتجانس الفقرات في قياسها للظاهرة السلوكية (Allen, 1979, P: 194) ، ولغرض التحقق من فقرات مقياس التداخل المعرفي ، اعتمدت الباحثة على الدرجة الكلية للمقياس بوصفه محكاً داخلياً يمكن من خلاله استخراج معاملات صدق فقرات المقياس (Anastasi, 1988, P: 211) .واستخدم لذلك معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمستجيب ، وبعد استحصال النتائج ومقارنة معاملات الارتباط المحسوبة بالقيمة الحرجة الجدولية (0.098) لمعاملات الارتباط تبين أن الفقرات جميعها دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) ودرجة حرية (148) وكما موضح في الجدول (4)

الجدول (4)
يوضح ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس التداخل المعرفي

رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية
1	0,263
2	0,490
3	0,398
4	0,398
5	0,262
6	0,487
7	0,571
8	0,521
9	0,444
10	0,343
11	0,261
12	0,311
13	0,445
14	0,255
15	0,556
16	0،456
17	0,324
18	0,511
19	0,567
20	0,480
21	0,421
22	0,431
23	0,361
24	0,297

مؤشرات الثبات :

إنَّ مفهوم الثبات يعني أن الاختبار يعطي النتائج نفسها إذا طبق على المجموعة نفسها من الأفراد مرة ثانية (Baron, 1981, P. 412) . ويعد حساب الثبات من خصائص المقياس الجيد لأنه يؤشر على اتساق فقرات المقياس في قياس ما يفترض أن يقيسه المقياس بدرجة مقبولة من الدقة (عودة وملكاوي ، 1992: 235) .

طريقة الاختبار وإعادة الاختبار :

تتضمن هذه الطريقة تطبيق الاختبار على عينة ممثلة من أفراد المجتمع ثم إعادة تطبيق الاختبار عليها مرة أخرى بعد مرور مدة مناسبة من الزمن ويتم حساب الثبات من خلال معرفة معامل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة في المرة الأولى والثانية (الزوبعي وآخرون ، 1981: 133) .

ومن أجل التحقق من ثبات المقياس على وفق هذه الطريقة ، فقد قامت الباحثة باختبار عينة مكونة من (50) طالب وطالبة ، وبعد التطبيق الأول للمقياس تم إعادة تطبيقه مرة أخرى على العينة نفسها بفاصل زمني قدره أسبوعين إذ أشار (ننليNunally) على أن أفضل فاصل بين الاختبارين يتراوح بين أسبوعين إلى ثلاثة (Nunally, 1978, P. 208) . وتم وضع علامات وإشارات على استمارات أفراد العينة من أجل تشخيصهم عند إعادة الاختبار ، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون للتعرف على العلاقة بين درجات التطبيق الأول والثاني وظهر أن معامل الثبات باستخدام هذه الطريقة للمقياس ككل بلغ (0.77) وهو معامل ارتباط جيد وفق معيار ايبل .

- معادلة (ألفاكرونباخ) :

هذه الطريقة هي حساب الارتباطات بين الفقرة الداخلة في الاختبار على عدد من الأجزاء يساوي عدد فقراته ، أي أن كل فقرة تشكل اختباراً فرعياً (عودة ، 1998، 354) .

ولأجل استخراج الثبات للمقياس بهذه الطريقة ، طبقت على عينة الثبات البالغة (50) طالب وطالبة ثم استخدمت معادلة (ألفاكرونباخ) وقد بلغ معامل الثبات لمقياس ادارة الوقت (0.80) ، وهذا مؤشر على أن ثبات المقياس جيد استناداً إلى الدراسات السابقة .

المؤشرات الإحصائية لمقياس التداخل المعرفي :

بعد تطبيق المقياس على أفراد عينة البحث البالغ عددهم (150) طالب وطالبة، حصلت الباحثة على عدد من المؤشرات الإحصائية الموضحة في الجدول (15) . ولما كان توزيع درجات أفراد عينة البحث موزعة توزيعاً اعتدالياً كانت قيمة كل من الالتواء والتفلطح دون (2.58) كما في الجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول (5)

يوضح المؤشرات الإحصائية لمقياس التداخل المعرفي

المؤشرات الإحصائية	القيمة
الوسط الحسابي	73,02
الوسيط	79,0010
المنوال	78,1000
الانحراف المعياري	9,22
التباين	87,2150
الالتواء	0,1034
التفلطح	0,0898
أقل درجة	75
أعلى درجة	93

التطبيق النهائي لمقياس

قامت الباحثة بعد التأكد من مؤشرات صدق وثبات المقياس من وضعه في ملف وتم تطبيقه على عينة البحث البالغة (150) طالب وطالبة .

الوسائل الإحصائية

لجأت الباحثة في تحديد واستعمال الوسائل الإحصائية المناسبة لتحقيق أهداف بحثه إلى الحقيبة الإحصائية للعلوم النفسية والاجتماعية (SPSS) وهي كالآتي :

1- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاستخراج القوة التميزية.

2- معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficint لاستخراج علاقة الفقرة بالدرجة الكلية، وبالمجال، والارتباطات الداخلية، والثبات بطريقة الاعادة.

3- معادلة ألفا كرونباخ الاتساق الداخلي Cofficient Alpha .

4- الوسط الحسابي، الوسيط، المنوال، الانحراف المعياري، التباين، الالتواء، التفرطح، أعلى درجة، اقل درجة .

5- الاختبار التائي لعينة واحدة T-test للتحقق من الهدف الاول .

6- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتحقق من الهدف الثاني والثالث .

الفصل الرابع : عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

يتناول هذا الفصل عرضاً لأهم النتائج التي توصل إليها وفقا لأهداف البحث وفرضياته وتفسير النتائج وفقا للإطار النظري ومناقشتها في ضوء الدراسات السابقة وكالأتي :

الهدف الأول : التعرف على درجة التداخل المعرفي لدى طلبة الجامعة

تم توزيع مقياس التداخل المعرفي الوقت على عينة البحث البالغة (150) من طالب وطالبة، وبعد تفريغ البيانات تم حساب الوسط الحسابي (73,02) درجة وبانحراف معياري (9,22) درجة، وللتعرف على دلالة الفروق بين الوسط الحسابي لعينة البحث والمتوسط الفرضي للمقياس، استعمل الاختبار التائي لعينة واحدة وقد بلغت القيمة التائية المحسوبة(1,354) درجة وهي اقل من القيمة الجدولية البالغة (1,96) درجة عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (149) علما إن الوسط الفرضي بلغ (72) درجة وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية بدرجة متوسطة وهو فرق حقيقي غير ناجم عن الصدفة ولصالح المتوسط الحسابي للعينة لانه اعلى من المتوسط الفرضي للمقياس والجدول (6) يوضح ذلك

جدول (6)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لمقياس التداخل المعرفي

حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة الإحصائية 0,05
150	73,02	9,22	72	1,354	1,96	غير دالة

الهدف الثاني : دلالة الفرق في التداخل المعرفي وفق متغير النوع (ذكور، اناث)

تم توزيع المقياس على عينة البحث البالغة (150) طالب وطالبة بواقع (75) طالبا و(75) طالبة، وبعد تفريغ البيانات تم حساب المتوسط الحسابي للطلاب، إذ بلغ المتوسط الحسابي لعينة الطلبة (80,24) درجة وبانحراف معياري قدره (10,88) درجة، في حين بلغ المتوسط الحسابي لعينة الطالبات (79,78) وبانحراف معياري قدره(10,06) وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تم استخراج القيمة التائية المحسوبة والبالغة (0,267) وهي (اقل) من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (148) وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية وفق متغير النوع في التداخل المعرفي (ذكور، اناث) والجدول (7) يوضح ذلك

جدول (7)

إيجاد دلالة الفروق في التداخل المعرفي وفق متغير النوع (ذكور , اناث)

العينة / النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة 0,05
ذكور	75	80,24	10,88	0,267	1,96	غير دالة
اناث	75	79,78	10,06			

الهدف الثالث: دلالة الفرق في التداخل المعرفي وفق متغير التخصص (علمي، انساني)

لتحقيق هذا الهدف وللتعرف على الفروق في التخصص العلمي (علمي - انساني) تم توزيع المقياس على عينة البحث البالغة (150) طالب وطالبة، بواقع (75) طالب وطالبة من التخصص العلمي و(75) طالب وطالبة من التخصص الانساني موزعين بشكل متساوي ، وبعد تفريغ البيانات تم حساب المتوسط الحسابي للتخصص العلمي (84.04) درجة وبانحراف معياري (11.92) درجة، في حين بلغ المتوسط الحسابي لعينة التخصص الانساني (82.10) وانحراف معياري (11.22) وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تم استخراج القيمة التائية المحسوبة والبالغة (1.019) من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (148) وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في التداخل المعرفي وفق متغير التخصص (علمي، انساني) والجدول (8) يوضح.

جدول (8)

إيجاد دلالة الفروق في التداخل المعرفي وفق متغير التخصص (علمي , انساني)

العينة / التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة 0,05
العلمي	75	84,04	11,92	1,019	1,96	غير دالة
الانساني	75	82,10	11,22			

تفسير النتائج

تعزي الباحثة هذه النتيجة في هذا البحث إلى انشغال الطلبة أثناء المواقف الاختيارية بأفكار خارجة عن سياق الاختبار بسبب قلة خبرتهم في إدارة مواردهم الانتاجية أثناء المواقف الاختيارية وهذا ما أكدت عليه نظرية التداخل المعرفي لساراسون (Sarason, 1978) إذ إن التداخل يأتي من مصدرين الأول: يتعلق إلى تشويش عملية الانتباه وتبديد مصادره الأساسية مثل أن يستغرق المتعلم التفكير في مقدار ثقة بذاته، وفي الخبرات المؤلمة السابقة والنتائج المترتبة على الفشل بالامتحان مما يسبب ارتفاع درجة التداخل المعرفي .

أما المصدر الثاني وفق رؤية سارسون للتداخل المعرفي بالأفكار السلبية ذات الصلة بموضوع الاختبار والتي تعكس تقييمه وخبراته ومهاراته في استرجاع المعلومات بصورة جيدة أثناء الامتحان (Alki, Nso, 1996, P. 172) والمتمثلة بالأوضاع السائدة في البلد والتي تؤثر في إمكانية استرجاع الطالب للمعلومات والخبرات السابقة بشكل إيجابي عند أداة الاختبارات لأنها ترتبط بتهديد الذات، وأشارت نتائج البحث إلى دعم وجود فروق ذات دلالة وفق متغير النوع (ذكور-إناث) وهذه النتيجة تتفق مع دراسة براون (Brawane, 1991) في أنه لا يوجد أثر للجنس على التداخل المعرفي ولم تتفق نتيجة البحث مع دراسة ماتياس (Matias, 2005) ودراسة بلانجنتري وآخرون (Plakits, et, al, 2012) حيث أثارت نتائج الدراستين إلى أن الأناث سجلت درجات أعلى من الذكور في قياس التداخل المعرفي وام تشر النتائج هناك فروق وفقاً للتخصص (علمي- إنساني)، وهذا راجع إلى أن الطلبة يتأثرون بالظروف ذاتها.

الاستنتاجات

1- يتمتع افراد العينة بمستوى متوسط من التداخل المعرفي لان القيمة التائية المحسوبة اقل من القيمة التائية الجدولية وهو فرق حقيقي غير ناجم عن الصدفة ولصالح المتوسط الحسابي لعينة البحث .
2- لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية من التداخل المعرفي لدى عينة البحث لان القيمة التائية المحسوبة اصغر من القيمة التائية الجدولية وذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية وفق متغير النوع (ذكور، اناث).
3- لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية من التداخل المعرفي لدى عينة البحث لان القيمة التائية المحسوبة اصغر من القيمة التائية الجدولية وذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية وفق متغير التخصص (علمي، انساني) .

التوصيات

في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي ، توصي الباحثة بما يأتي:

1- طلبة الجامعة هم رجال المستقبل في مجتمعاتهم فيجب الاهتمام به من توجيه وزارة التعليم العالي للجامعات على الاستمرار في تقديم الدعم النفسي والتربوي لهذه الشريحة المهمة من أجل ضمان تقليل التداخل المعرفي الذي ينتاب الطالب وخاصة أثناء الامتحان.

2- توعية الطلبة بطرائق الاستذكار الجيد.

3- التداخل الإرشادي المبكر للحالات التي تشير إلى وجود مشكلات دراسية في مراحلها الأولى تقديم المساعدة الإرشادية في الوقت المناسب.

4- الاهتمام بطرائق التدريس والتقنيات الحديثة من شأنها أن تساهم في رفع إمكانية الطالب في التداخل المعرفي.

المقترحات

في ضوء ما توصل إليه البحث، واستكمالاً لبحث الموضوع بشكل واسع تقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية :

1- إجراء دراسة تتناول علاقة التداخل المعرفي بمتغيرات أخرى كالسعة العقلية والعجز المتعلم والتعلم المتكلم ذاتياً (التنظيم الذاتي).

2- إجراء دراسة لمعرفة العلاقات بين التداخل المعرفي وخصائص الشخصية والتوافق النفسي.

3- إجراء دراسة لمعرفة أثر برنامج تدريبي في خفض التداخل المعرفي.

4- إجراء دراسة تجريبية عن أثر التداخل المعرفي لدى طلبة الجامعة .

المصادر

1. ابو جادو وصالح علي محمد بكر نوفل (2007) تعليم التفكير النظرية والتطبيق، الأردن دار المسيرة لِلطِّباعَةِ والتوزيع والنَّشر.

2. بدوري، منى حسن السيد (2001) أثر برنامج تدريبي في الكفاءة الأكاديمية للطالب على فاعلية الذات، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد (11) العدد (299.

3. خليل، منير حسن جمال (2007)، مستويات العبء الادراكي وأثرها في الأداء على مهام الانتباه الانتقائي المبكر والانتباه الانتقائي المتأخر- دراسة تجريبية كلية التربية العريش- جامعة قناة السويس.

4. الزوبعي ، عبد الجليل إبراهيم ، وآخرون ، (1981): الاختبارات والمقاييس النفسية ، مطبعة جامعة الموصل ، العراق

5. العتوم، عدنان يوسف (2004) علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، ط1، عمان – الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

6. العثرقاوي، د. انور محمد (1997) الادراك في نماذج تكوين المعلومات مجلة علم النفس، العددان (40- 41).

7. العزاوي، رنا زهير (2009) تطور الكف المعرفي لدى الأطفال، مجلة البحوث التربوية والنفسة، العدد (209.

8. عودة ، أحمد سليمان ، وملكاوي ، فتحي حسن ، 1992 ، أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية ، الطبعة الثانية ، أربد- الأردن .

9. عودة ، أحمد سليمان، (1998). القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار الأمل، أربد، الأردن.

10. القاسمي، رياض نايل (2012) تناقضات ادراك الذات وعلاقتها بالقلق الاجتماعي لدى طلاب جامعة دمشق، مجلة جامعة دمشق، المجلد 28، العدد 3.

11. المرسومي، ليلى يوسف (1994) قياس السلوك السايكوباثي لدى نزلاء مدرسة الشباب البالغين وعلاقة بأساليب المعاملة الوالدية، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية بغداد، العراق، رسالة ماجستير.

12. ميلر، باتريس (2005) نظريات النمو، ترجمة محمود عوض الله وآخرون، ط1، عمان، دار الفكر لِلطِّباعَةِ والنَّشر.

13. الهواري، ماهر محمود ومحمد محروس الشناوي (1987)، مقياس الاتجاه نحو الاختبارات قلق الاختبارات (معايير ودراسات ارتباطية)، مجلة الخليج العربي، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الملك سعود بالرياض، العدد 22 السنة المطابقة.

المصادر باللغة الانكليزية:

1- Allen , M. J and Yen , W. M (1979) : **Introduction to measurement theory** , California , Brook/ Cole.
2- Anastasi, A. (1988), ***Psychological Testing***. New York, The Macmillan, company.
3- Atkinson, R. and others (1996). Hhilgard's Introduction to Psychology. Harcourt- Brace college publishers.
4- Baddeleyu, A., & Hitch. G. J (1994). Developments in the Concept Of Working Memory. Neuro Psychology, 8, 485- 493.
5- Baron, R. A. (1981). Social Psychology: Understanding Human interaction, Boston: Allyn & Bacon, Inc.
6- Bjorkman. D., & Hamish Fieger. K (1990), The resources Construction Cognitive development. Diverse Source sofe voidance & alheorgo fine Incident Inhibitions- Developmental Review, 10, 48- 71.
7- Bjorkman. D., & Harnish Feger. Katherine Kippe (1996). The Evolution Of Inhibition Meahanisms and Theiry Role in Human Cognition Behavior New York: Springer Verla- 141- 173.
8- Boucart, M: Humphreys, GW, and Lorenceau, J.(1995). Automatic Access to object Identity: Attention to Global In Form ation, Not to Particular physical Dimensions, Is Important. Journal of Experimental psychology: Huma perception and performance, VOI. 21. NO. 3, 584-601.
9- Calvo and Eysenck, M. W. (1996) Phonological working memory and Redding intestanxiety. Memory, 4, 289-305.
10- Conway, A. R. A. and Engle, R. W. (1994). Working and retrieval: Are Source dependent inhibition model, Journal of Experimental psychology: General, 123, 354-373.
11- Duncan, J., Emslie. H., Williams, p., Gohnson, R. & Freer, C. (1996). Intelligence and the Frotal lobe: The Organization Of Gool- directed behavior- Cognitie Psychology, 30, 254- 303.
12- Elain e, B, Sheila, S. (1990), Developing meta cognition, Erie Digest 3272 1801- 4.
13- Hamish Feger- Kaherine Kipp & Bjorkman. David F- (1995) "The on Togengo of Ihhibition Meachanisms: Arenewed A pproacht Cognitive Developmen" Inemerging The Msicon native Development, Howe, Mark & Pasnak Robert. Vol. 1
14- Hockey, A., and Geffen, G () 2004 , The concurrent Validity and test retest reliability of a visuospatial Working memory task. Intelligence, 32, 591-605.
15- Homish Feger. Katherine Kipp & Bjorkman David F (1994). "A Development Perspective on Individual Differences In Inhibiti on "In Iearning & Individual Differncess Vol., No, 3pp: (331- 355).

16- Lachman, M. Agrigoroaei, S. (2012). Low perceived Control as risk Factor For episodic memory: the mediational role of anxiety and task interference. Memcogn 40.
17- Macleod C. and Ruther Ford, E. M. (1996) . Anxiety and the Selecthre processing of emotional in Formation: Mediating roles of awareness, trait, and State Variables. Anders on relevance of awareness, trait and State Variables, Ander Sonarlele Vance of Stimulus materials. Behauiour Research Therapy- 30. 479- 491- 8.
18- Martin. G. (1993). Communication between Patients With breast canceer and health care providers, Determinants and Implications. Cancer, 42.
19- Mathews, A., and Macleod, C. (1994). Cognitive approaches to emotion, Annual Review of Aychology, 45, 25, 50.
20- Matias, Matias, M. (2005). Working memory, Map learning, and Spatial orientation: The effects of gender and encoding interference on the acquisition of Survey Knowledge, Dissertations and Theses, University of Windsor (canada).
21- Mogg, K., and Bradley, B. P. (1998). A Cognitive- emotivational analysis of anxiety- Behaviour Research and Therapy, 36, 809-848.
22- Northam J. J. (2010). Anxiety and Cognitive Performance: Al Test Of Predications mode by Cognitive Inter Ferrous Theory and Attentional Control Theory. Unpublished doctor old dissertation. Bowling Green State University.
23- Northen, J.J. (2010) Anxiety and cognitive performance: A Test of Predictions made by Cognitive Interference Theory and Attentional Control Theory. Unpublished doctoral dissertation. Bowling Green State University.
24- Nunnally, J.C. (1978) **: Psychometric theory** , New York, Magraw-Hall.
25- Perjures. F. (1996) Current directions in Self Research: Self- efficacy. Pa Per Presented at the annual Meeting Of the American, Education al Research association.
26- Prins, J.M.P, Groot, M.JM, and Han Ewald, G.J.F.P. (1995). Cognition in test-anxious Children: The role of on task and coping Cognition reconsidered. Journal of Consulting and Clinical psychology, 62.
27- Sarason, I.G. Sarason. B.R. and Pierce. G.R. (1995). Cognitive Interference: At the in tellelligence pere sodality crossroads. In D. saklofske and M. Zeidner (Eds.), international hand book of personality and intelligence, New York: plenum, 285, 296.
28- Sarsen I. G. (1984). Stress anxiety and Cognitive Inter Ferrous: Reactions To Tests. Journal Of Personality and Social Psychology, 46, 929- 938.
29- Sarsen I. G. (1988). Anxiety, Self- preoccupation and attention, Anxiety Research, 1, 3- 4.
30- Sarsen I. G. (Ed). (1980). Theonxiety Theory Research, and opplications, Hill adale. NJ: Iawrenece Erlbaum Associates.

31- Sarsen J. G. Sarsen B. R & Pierce. C. R (1994) Cognitive Interference: At the in Telligent Personality Crossroads. In D. Soklofsklo & M. Zaiden (Eds). International hand book Of Personality and intelligence. New York: plenum 2- 34.
32- Sarsen. I. G., Sarosen. I. G., Sarson. B. R. & Pierce, G. R. (1990). Anxiety. Cognitive Inter Ference, and Performance. Journal Of Social Behavior and Personality. 5. 1- 18.
33-Tesser, A. (1998) Some effects of Self- evaluation maintenance on cognition and action- In R.M. Sorrentino and E.T. Higgins (Eds.), Hand book of motivation and cognition: Foundations of Social behavior, New, York: Guilford, 435-464.
34- Wine. J D. (1982) Evaluation: Acognitive attentional Construct. In W. Krohne & I. Iaux (Sds). Achievement, Shess and anxieliy Washington, DC: Hemisphere.
35- Zatey. S. & Chassin I (1983). Cognitions in Test- Anxious Children. Joural Of Consulting and Clinieal Psychdogy. 51.
36- Zatz, S. and chassin, L. (1985) cognitions of test, anxious Children under naturalistic test taking conditions, Journal consulting and clinical Aychdogy, 53. 393-401.

التداخل المعرفي لدى طلبة الجامعة

أ.م. د. ايمان عبد الكريم الطائي

Cognitive overlap among university students

Dr. Iman Abdul Karim Al-Ta'ai
University of Mustansiriya / Faculty of Basic Education

Abstract:

Cognitive overlap is one of the most important variables at the present time and researchers in cognitive psychology are trying hard to understand the causes of this interference, which refers to a number of negative tensions of reactions to sensory stimuli and subjective reactions and cognitive interference is an indicator of a defect in one of the most important cognitive functions in the process Cognitive organization influencing the process of processing information related to processing, retention and retrieval through the work of cognitive representations and symbols that help the individual to leave more mental space to gain a knowledge building that enables him to solve problems and understand his world around him.

Through this I felt the existence of this problem among students where students suffer from concerns of self-preoccupation (cognitive interference), which called for research in this concept among university students researcher adopted the definition of Sarsen, To clarify the concept of cognitive overlap as well as to establish the theory of Sarsen in its interpretation of the concept of cognitive interference, which includes two main areas (ideas related to tasks / ideas related to tasks), through the researcher will clarify this theory and the researcher will follow the descriptive method of selection of the sample and the selection of the appropriate tool and treatment The researcher will come up with appropriate recommendations and suggestions and then present the sources used in this research.