قلق الاختبار المعرفي وعلاقته باليقظة العقلية لدى طلبة الجامعة الهاشمية

د. أحمد محمد محاسنة
قسم علم النفس التربوي
كلية العلوم التربوية - الجامعة الهاشمية – الأردن
Dahmadmahasneh1975@yahoo.com

د. عمر عطاالله العظامات
وزارة التربية والتعليم
الأردن
Adamat88@gmail.com

د. أحمد محمد غزو
قسم علم النفس التربوي
كلية العلوم التربوية - الجامعة الهاشمية - الأردن
Ah83_gazo@yahoo.com

http: //dx.doi.org/10.12785/jeps/240104

قلق الاختبار المعرفي وعلاقته باليقظة العقلية لدى طلبة الجامعة الهاشمية

د. أحمد محمد محاسنة
قسم علم النفس التربوي
كلية العلوم التربوية - الجامعة الهاشمية - الأردن

د. عمر عطاالله العظامات
وزارة التربية والتعليم
الأردن

د. أحمد محمد غزو
قسم علم النفس التربوي
كلية العلوم التربوية – الجامعة الهاشمية – الأردن

الملخص

هدفت هذه الدّراسة إلى فحص العلاقة الارتباطيّة بين قلق الاختبار المعرفي واليقظة العقلية، ومعرفة مستوى قلق الاختبار المعرفي واليقظة العقلية. كما هدفت إلى معرفة فيما إذا كان هنالك فروق في مستوى قلق الاختبار المعرفي ومستوى اليقظة العقلية تُعزى لمُتغيّري الجنس والتّخصص الأكاديمي. لتحقيق أهداف الدّراسة، استُخدم مقياس قلق الاختبار المعرفي، ومقياس اليقظة العقلية. تكونت عينة الدّراسة من (472) طالب وطالبة من طلبة الجامعة الهاشمية. أظهرت نتائج الدّراسة أنّ مستوى قلق الاختبار المعرفي جاء بمستوى منخفض، وعدم وجود فروق دالّة إحصائيًا في مستوى قلق الاختبار المعرفي تُعزى إلى مُتغيّري الجنس، والتّخصص الأكاديمي. وأظهرت النتائج إنّ مستوى اليقظة العقلية جاء بمستوى متوسط، ووجود فروق دالّة إحصائيًا في مستوى اليقظة العقلية وبُعديها اليقظة العقلية، واليقظة الجسدية لمُتغيّر الجنس، ولصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالّة إحصائيًا في مستوى اليقظة العقلية تُعزى إلى مُتغيّر التّخصص الأكاديمي. فيما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيّة سالبة ودالّة إحصائيًا بين قلق الاختبار المعرفي واليقظة العقلية.

الكلمات المفتاحية: قلق الاختبار المعرفي، اليقظة العقلية، طلبة الجامعة.

* تاريخ تسلم البحث: 2022/12/22 * تاريخ قبوله للنشر: 2023/4/16

Cognitive Test Anxiety and its Relationship with Mindfulness among Hashemite University Students

Dr. Ahmad M. Mahasneh
Faculty of Educational Sciences
The Hashemite University

Dr. Omar A' Al-Adamat
Ministry of Education
Jordan

Dr. Ahmad M. Gazo
Faculty of Educational Sciences
The Hashemite University

Abstract

This study aimed to examine the relationship between cognitive test anxiety and mindfulness, and identify to the level of cognitive test anxiety and mindfulness. Moreover, it sought to find out whether there were differences in the level of cognitive test anxiety and mindfulness according to gender and academic specialization. To achieve the objectives of the study, cognitive test anxiety scale and mindfulness scale were used. The study sample consisted of 472 students at the Hashemite University. The results of the study showed that the level of cognitive test anxiety was low, and there was no statistically significant differences in the level of cognitive test anxiety due to gender and academic specialization. The results also showed that the level of mindfulness was moderate, and there were statistically significant differences in the level of mindfulness and its subscales mind and body due to gender, in favour females. It also showed no statistically significant differences in the level of mindfulness due to academic specialization. Finally, the results showed a negative correlation between cognitive test anxiety and mindfulness.

Keywords: cognitive test anxiety, mindfulness, university students.

قلق الاختبار المعرفي وعلاقته باليقظة العقلية لدى طلبة الجامعة الهاشمية

د. أحمد محمد محاسنة
قسم علم النفس التربوي
كلية العلوم التربوية - الجامعة الهاشمية - الأردن

د. عمر عطاالله العظامات
وزارة التربية والتعليم
الأردن

د. أحمد محمد غزو
قسم علم النفس التربوي
كلية العلوم التربوية – الجامعة الهاشمية – الأردن

مقدمة

يواجه طلبة الجامعة بشكل روتيني ضغوطًا انفعالية يمكن أن يكون لها آثار فورية وطويلة الأمد على نجاحهم الأكاديمي بشكل عام. وإحدى الاستجابات الانفعالية الأكثر شيوعًا التي يُعاني منها الطلبة هو القلق الناتج عن الضغوط الداخلية أو الخارجية والذي يُعرف عادة بقلق الاختبار أو قلق التقييم (Gerwin et al., 2015). وقد نال موضوع قلق الاختبار اهتمّام الباحثين النفسيين والتربويين بسبب الأدلة التجريبية التي أظهرت وجود علاقة ارتباطيّة سلبية قوية بين قلق الاختبار وأداء المهمات التي تتطلب تخزين المعلومات المعقدة ومعالجتها (Von der Embse et al., 2018).

ويرى زايندر وماثيو (Zeidner & Matthews, 2005) إنّ قلق الاختبار يتضمن ثلاثة جوانب هي: (1) الجانب المعرفي، ويتضمن الأفكار المتزاحمة التي تركز على الأداء الذاتي والتي تؤدي إلى مشكلات متعلقة بالفهم والإدراك. (2) الجانب الانفعالي، ويتضمن الشعور بالارتعاش، والعرق، وسرعة ضربات القلب. (3) الجانب السلوكي، ويتضمن وجود مهارات دراسة غير فعالة، ومسؤولية منخفضة تجاه الأعمال. وحديثًا تمّ اختصار هذه الجوانب إلى جانبين هما: القلق والانفعال.

وعرف سوين (Suinn, 1968) قلق الاختبار على إنّهُ عدم القدرة على التفكير أو التذكر، والشعور بالتوتر، وصعوبة قراءة وفهم الجمل البسيطة أو تعليمات الاختبار. وعرف ساراسون وزملاؤه (Sarason et al., 1996) قلق الاختبار على أنهُ ردود فعل معرفية وانفعالية وسلوكية بسبب الخوف من الفشل في الاختبار. ويُعرف قلق الاختبار المعرفي على إنّهُ ارتفاع معدل القلق

من موقف إجراء الاختبار. ويرتبط قلق الاختبار المعرفي بمجموعة من السلوكيات والمعتقدات التي تؤثر في تجارب التعلم والاختبار (Cassady & Finch, 2015). ويُعرّف على إنّهُ وجود بيانات ذاتية التقييم قبل وأثناء وبعد عملية إجراء الاختبار (Cassady, 2010).

ويتكون قلق الاختبار المعرفي من ردود الفعل المعرفية للأفراد تجاه المواقف التقييمية، أو الحديث الداخلي بشأن المواقف التقييمية، في الأوقات السابقة للمهام التقييمية وإثناءها وبعدها. وتتركز الأفكار الشائعة لدى الأفراد الذين لديهم مستوى مرتفع من قلق الاختبار المعرفي على مقارنة أدائهم الفردي مع أقرانهم، والأخذ بعين الاعتبار عواقب الفشل، وانخفاض مستوى الثقة في الأداء، والقلق المفرط بشأن التقييم، والشعور بعدم الاستعداد للامتحانات، وفقدان القيمة الذاتية (Depreeuw, 1984).

وفقًا لنموذج التداخل المعرفي (Cognitive interference model) أن الأفراد الذين يعانون من مستويات مرتفعة من قلق الاختبار يؤدون أداء ضعيفًا في أجزاء كبيرة من الاختبار بسبب عدم قدرتهم على قمع الأفكار المتزاحمة أثناء الاختبار. وقد تمّ اشتقاق هذا النموذج من النتائج التي أظهرت بأن الأفراد الذين يعانون من مستويات مرتفعة من قلق الاختبار هم أكثر عرضة للقلق بشأن نتيجة الاختبار، أو مقارنة قدراتهم بقدرات الآخرين، أو تركيزهم على فكرة أنهم غير مستعدين أطلاقا للاختبار (Sarason, 1986). ويتوافق نموذج التداخل المعرفي مع نموذج استخدام الإشارات المقترح من قبل ايستربروك (Easterbrook, 1959)، ووفقًا لنموذج استخدام الإشارات فإن الظروف التي تعزز مستويات مرتفعة من الإثارة تؤدي إلى تقليل نطاق الإشارات المتاحة للفرد في الموقف، حيث يساعد الاستخدام الفعال للإشارات الطلبة من خلال تقييد الانتباه إلى الإشارات ذات الصلة فقط، وتعزيز الأداء. ومع ذلك، يبدو أن الأفراد الذين يُعانون من مستويات مرتفعة من قلق الاختبار إما يقيدون انتباههم إلى الإشارات غير المناسبة للمهمة أو إنّهم غير قادرين على تقييد نطاق الإشارات، مما يسمح للأفكار المتنافسة بالدخول إلى حيز تفكيرهم والتدخل في الأداء.

وتفسر نظرية معالجة المعلومات قلق الاختبار في ضوء الوظائف المعرفية التي قد تتداخل مع الأداء الأفضل، كضعف مهارات الترميز والتخزين. ووفقًا لهذا النموذج فأن انخفاض مستوى الأداء يرجع إلى عدة عوامل منها: عدم القدرة على معالجة المعلومات المهمة أو استرجعها بشكل فعال، والقلق المتزايد الناتج عن الوعي وراء المعرفي لنقص التحضير أو القدرة. وقد أظهرت البيانات الداعمة لهذا النموذج أن المفهوم التقليدي لفشل الاختبار من قبل الطلبة ذوي القلق المرتفع لا يرجع فقط إلى التوتر أثناء موقف الاختبار، وإنما يرجع إلى أن الجزء الأكبر من معلومات الاختبار لا تتمّ معالجتها بشكل كاف (Naveh-Benjamin, 1991).

ويفسر نموذج نقص المهارات (Skill deficit model) قلق الاختبار في إنّ الطلبة ذوي القلق المرتفع يفتقرون ببساطة إلى مهارات الدّراسة أو مهارات إجراء الاختبار، ويُعاني هؤلاء الطلبة من القلق في موقف تقييمي أو أثناء الاختبار عندما يدركون إنّهم غير مستعدين بشكل كاف. ووفقًا لهذا النموذج يُعدّ قلق الاختبار نتيجة، وليس سببًا لضعف الأداء الأكاديمي (Mitchell & Ng, 1972).

ووفقًا لنموذج الانتباه (Attention model) فأن قلق الاختبار تمّ وصفة في ضوء مستوى الانتباه المختلف لدى الطلبة مرتفعي ومنخفضي القلق نحو تصوراتهم للمهمات. ووفقًا لهذه النظرية الطلبة ذوو قلق الاختبار المرتفع يولون اهتمّامًا منخفضًا بالإدراك القائم على المهمات، وبالتالي يقدمون إجابات خاطئة على أسئلة الاختبار، والسبب إنّهم مهتمّون بقلقهم وأفكارهم التي ليس لها أي صله بالمهمة. بمعنى آخر كلما ارتفع مستوى قلق الفرد، ارتفع مستوى تركيزه على نفسه، ممّا يؤدي إلى انخفاض مستوى القلق الأكاديمي (Sarason et al., 1996). واقترح بوتوين وزملاؤه (Putwain et al., 2010) كيفية توجيه الفرد انتباهه نحو موضوع إثارة قلق الاختبار، فإذا كان لدى الفرد إدراكات مرتبطة بالفشل، فمن المحتمّل جدًا أن يكون لديه قلق اختبار.

وتُعدّ نظرية قيمة التحكم (Control Value Theory) في التحصيل الانفعالي أحد الأُطر النظرية المعاصرة التي ركزت على فهم أفضل لمحددات القلق قبل وأثناء وبعد مواقف الاختبار (Boehme et al., 2017). وتركز نظرية قيمة التحكم على التأثير المستقل والتفاعلي للعوامل الظرفية والعوامل الفردية على الاستجابات الانفعالية غير التكيفية. وبشكل أكثر دقة، توضح نظرية قيمة التحكم بالتفصيل كيفية تفاعل العوامل البيئية والشخصية لإنتاج استجابات تكيفية وغير تكيفية مع المواقف الأكاديمية. والافتراض الرئيسي في نظرية قيمة التحكم هو إنّ المحدد الأقرب لردود الفعل الانفعالية للطلبة تجاه المواقف الأكاديمية هو تقييمهم للأهمية الشخصية والتحكم. وبشكل أكثر تحديدًا، يفترض أنَّ انفعالات الإنجاز توجه بالأهمية التي يوليها الطلبة لأنشطة أكاديمية محددة، بالإضافة إلى اعتقادهم أن لديهم القدرة على ممارسة السيطرة على جوانب البيئة المباشرة، والتأثير على نتائج الأحداث الأكاديمية. وفيما يتعلق بقلق الاختبار، ترى نظرية قيمة التحكم إنّ الطلبة يخبرون ردود فعل القلق عندما يدركون قدرًا كبيرًا من القيمة على نتيجة حدث أكاديمي، لكنهم يشككون في قدرتهم على تحقيق النتائج المرجوة. بعبارة أخرى، يتمّ إثارة القلق في المواقف الأكاديمية عندما تكون تصورات قيمة المهمة مرتفعة نسبيًا، ويكون تصوّر الكفاءة الذاتية منخفضًا (Pekrun et al., 2007).

أمّا بالنسبة لليقظة العقلية هي مفهوم مشتق من الفلسفة البوذية، وهي حالة وعي تتضمن توجيه انتباه الفرد بشكل طوعي إلى اللحظة الحالية، وقبول التجارب كما هي دون إصدار أي حكم (Williams et al., 2007). وعرّف ويليامز وبينمان (Williams & Penman, 2014) اليقظة العقلية على أنها عند مواجهة الفرد لتجارب سلبية فإنّهُ لا يسلم الفرد نفسه للتوتر أو اليأس، وأنهُ في نفس الوقت لا يتجاهل هذه المشاعر. وترى وجهة النظر البنائية إنّ اليقظة العقلية تتطلب تدريبًا منهجيًا لتنميتها (Grossman, 2011). في حين ترى النظرية الفطرية إنّ اليقظة العقلية هي قدرة فطرية متباينة يختبرها جميع الأفراد دون تدريب (Shaver et al., 2007).

ومن النظريات التي فسرت اليقظة العقلية النظرية المعرفية الاجتمّاعية. إذ يرى لانجر (Langer, 1997) إنّ اليقظة العقلية حالة وعي تتضمن الانفتاح على التجديد، حيث يقوم الفرد ببناء السياق والمحتوى بنشاط بدلًا من معالجة المعلومات بطريقة سطحية، وغير عقلانية. ووفقًا لهذه النظرية فإنَّ بناء اليقظة العقلية يتضمن خمسة مكونات هي: (1) الانفتاح على التجديد، ويتضمن تقبل الفرد المعلومات الجديدة معرفيًا، وتتضمن استجابة الفرد لتعلم محتوى جديد. (2) اليقظة للتمّييز، وتتضمن توجيه انتباه الفرد إلى التفاصيل في التجارب الجديدة. (3) الحساسية للسياقات المختلفة، وتتضمن قدرة الفرد على إظهار الحساسية تجاه السياقات المختلفة، حيث يكون الفرد أكثر قدرة على التعامل مع المهام بشكل مختلف عندما تتغير السياقات المحيطة بهذه المهمات. (4) الوعي الضمني لوجهات النظر المتعددة، وتتضمن قدرة الفرد على تبني وجهات نظر وتحديد وجهات نظر متعددة في أي موقف. (5) التوجه إلى اللحظة الحالية، ويتضمن تركيز انتباه الفرد على اللحظة الحالية فقط.

ووفقًا لنموذج اليقظة العقلية الايجابية متعدد الأبعاد، يرى ريتشي وبراينت (Ritchie & Bryant, 2012) أنَّ فكرة اليقظة العقلية مرتبطة بمصطلح الاستمّتاع، أو القدرة على الاهتمّام بأفكار ومشاعر إيجابية حول الماضي والحاضر والمستقبل. ووفقًا لهذا النموذج، هناك ثلاثة مكونات لليقظة العقلية هي: (1) الانتباه المركز، حيث إنّ الاهتمّام باللحظة الحالية أمر بالغ الأهمية للمتمّتع والمنهمك بالتجارب الايجابية. (2) تقدير التجديد، ويتضمن منح الأفراد التجارب الجديدة تقديرًا ايجابيًا. (3) التوقعات المفتوحة، ويتعلق هذا المكون بمستويات عدم اليقين لدى الأفراد، واستعدادهم لقبول مجموعة متنوعة من الخبرات.

ووفقًا للنموذج المعرفي لليقظة العقلية، يرى هولاس وجانكوفسكي (Holas & Jankowshki, 2013) إنّ اليقظة العقلية هي عبارة عن تفاعل بين الوظائف التنفيذية وعلمية

الانتباه لتعزيز حالة ما وراء الوعي. ويفترض هذا النموذج إنّ لليقظة العقلية مكونان هما: (1) ما وراء الوعي المتعمّد، ولهذا المكون مجموعة من الخصائص كتقليل الانفصال، وتحسين الوعي الأساسي، وانخفاض تنشيط اجترار الأفكار. واستنادًا الى هذا النموذج الأفراد الذين لديهم مستوى مرتفع من اليقظة العقلية أكثر قدرة على وصف تجاربهم الشخصية بدقة وبشكل واضح، ولديهم مستوى منخفض من الانفصال، وتتمّيز حالات الانفصال بشرود الذهن وأحلام اليقظة. (2) الاتجاه المفتوح للخبرات، ويتضمن اهتمّام الأفراد بالعناصر المختلفة للتجارب الجديدة. ووفقا لهذا النموذج الأفراد الذين لديهم مستوى مرتفع من اليقظة العقلية يستكشفون الخبرات باتجاهات تتمّيز بالانفتاح والفضول.

واقترح بيشوب وزملاؤه (Bishop et al., 2004) نموذجًا لليقظة العقلية، فهو يصف اليقظة العقلية على إنّها عملية تنظيم الانتباه التي تؤدي إلى الوعي والتوجيه لتجربة الأحداث بفضول وقبول وانفتاح. وهذه التجارب ستؤدي إلى مرور الأفراد بلحظات ثاقبة تسمح لهم بفهم طبيعة أذهانهم. ويرى بيشوب وزملاؤه إنّ لليقظة العقلية مكونان هما: (1) التنظيم الذاتي للانتباه، ويتضمن هذا المكون الحفاظ على التركيز، لذلك يبقى الفرد ضمن التجربة الحالية التي يمر بها. وكذلك يسمح الحفاظ على التركيز للفرد بالتعرّف الموسع على الأحداث العقلية والبدنية التي تحدث معًا. (2) التوجه للخبرات، ويتضمن توجيه الخبرات في اللحظة المباشرة، والتي تتمّيز بالفضول والانفتاح والقبول.

هناك عدد قليل من الدّراسات التي تناولت فحص العلاقة الارتباطيّة بين قلق الاختبار المعرفي واليقظة العقلية، وفيما يلي عرض لهذه الدّراسات. فهدفت دراسة عبد الحميد (2018) إلى فحص العلاقة الارتباطيّة بين اليقظة العقلية والتنظيم الانفعالي الأكاديمي، ومعرفة فيما إذا كان هنالك فروق في مستوى اليقظة العقلية تُعزى لمُتغيّر الجنس. ولغايات جمع البيانات والمعلومات، استُخدم مقياس اليقظة العقلية، ومقياس التنظيم الانفعالي الأكاديمي. تكونت عينة الدّراسة من (200) طالبٍ وطالبةٍ من طلبة الجامعة في مصر. وأظهرت نتائج الدّراسة عدم وجود فروق في مستوى اليقظة العقلية تُعزى لمُتغيّر الجنس.

وهدفت دراسة صلاحات والزغول (2018) إلى فحص العلاقة الارتباطيّة بين اليقظة العقلية وعوامل الشخصية الخمس الكبرى، ومعرفة فيما إذا كان هنالك فروق في مستوى اليقظة العقلية تُعزى لمتغيري الجنس، والتّخصص الأكاديمي. ولغايات جمع البيانات والمعلومات، استُخدم مقياس اليقظة العقلية، ومقياس عوامل الشخصية الكبرى. تكونت عينة الدّراسة من (760) طالبٍ وطالبةٍ من طلبة جامعة اليرموك في الأردن. وأظهرت نتائج

الدّراسة إنّ مستوى اليقظة العقلية جاء بمستوى متوسط. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا في مستوى اليقظة العقلية تُعزى لمُتغيّري الجنس، والتّخصص الأكاديمي.

وهدفت دراسة تسنيم وبانورا (Tasneem & Panwar, 2019) إلى معرفة فيما إذا كان هنالك فروق في مستوى اليقظة العقلية تُعزى لمتغير الجنس. ولغايات جمع البيانات والمعلومات، استُخدم مقياس اليقظة العقلية. تكونت عينة الدّراسة من (83) طالب وطالبة من طلبة الجامعة في الهند. وأظهرت نتائج الدّراسة عدم وجود فروق في مستوى اليقظة العقلية تُعزى لمُتغيّر الجنس.

وهدفت دراسة شمبولية (2019) إلى التعرف على الفروق في مستوى اليقظة العقلية لدى الطلبة المتفوقين والعاديين، ومعرفة فيما إذا كان هنالك فروق في مستوى اليقظة العقلية تُعزى لمتغيري الجنس، والمستوى الدراسي. ولغايات جمع البيانات والمعلومات، استخدم مقياس اليقظة العقلية. تكونت عينة الدّراسة من (200) طالب وطالبة من طلبة الجامعة في مصر. وأظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق في مستوى اليقظة العقلية تُعزى لمُتغيّر الجنس، ولصالح الذكور.

وهدفت دراسة جودمان وزملائه (Goodman et al., 2021) الى فحص العلاقة الارتباطيّة بين دعم الاستقلالية والكفاءة واليقظة العقلية وقلق الاختبار المعرفي والاداء الأكاديمي. ولغايات جمع البيانات والمعلومات، استُخدم مقياس دعم الاستقلالية، ومقياس اليقظة العقلية، ومقياس قلق الاختبار المعرفي. تكونت عينة الدّراسة من (199) طالب وطالبة من طلبة الجامعة في الولايات المتحدة الامريكية. واظهرت نتائج الدّراسة وجود علاقة ارتباطيّة سالبة ودالّة إحصائيًا بين اليقظة العقلية وقلق الاختبار المعرفي.

وهدفت دراسة حنفي وزملائه (2021) إلى فحص العلاقة الارتباطيّة بين اليقظة العقلية والتشوهات المعرفية، ومعرفة فيما إذا كان هنالك فروق في مستوى اليقظة العقلية تُعزى لمتغيرات الجنس، والمستوى الدّراسي، والتّخصص الأكاديمي. ولغايات جمع البيانات والمعلومات، استُخدم مقياس اليقظة العقلية، ومقياس التشوهات المعرفية. تكونت عينة الدّراسة من (300) طالب وطالبة من طلبة الجامعة في مصر. وأظهرت نتائج الدّراسة عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا في مستوى اليقظة العقلية تُعزى لمُتغيّري الجنس، والتّخصص الأكاديمي.

وهدفت دراسة نواز وزملائه (Nawaz et al., 2021) إلى فحص العلاقة الارتباطيّة بين قلق الاختبار واليقظة العقلية والأداء الأكاديمي، ومعرفة فيما إذا كان هنالك فروق في قلق الاختبار واليقظة العقلية تُعزى لمُتغيّر الجنس. ولغايات جمع البيانات والمعلومات، استُخدم

مقياس قلق الاختبار، ومقياس اليقظة العقلية. تكوّنت عينة الدّراسة من (350) طالبٍ وطالبةٍ من طلبة الجامعة في الباكستان. وأظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق في مستوى قلق الاختبار تُعزى لمتغير الجنس، حيث إنّ مستوى قلق الاختبار لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث، وعدم وجود فروق في مستوى اليقظة العقلية تُعزى لمُتغيّر الجنس. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيّة سالبة ودالّة إحصائيًا بين اليقظة العقلية وقلق الاختبار.

وهدفت دراسة اونال ايدين وزملائه (Unal-Aydin et al., 2021) إلى فحص العلاقة الارتباطيّة بين قلق الاختبار المعرفي واليقظة العقلية. ولغايات جمع البيانات والمعلومات، استُخدم مقياس قلق الاختبار المعرفي، ومقياس اليقظة العقلية. تكونت عينة الدّراسة من (182) طالبٍ وطالبةً من طلبة الجامعة في البوسنة والهرسك. وأظهرت نتائج الدّراسة وجود علاقة ارتباطيّة سالبة ودالّة إحصائيًا بين قلق الاختبار المعرفي واليقظة العقلية.

وهدفت دراسة علي وزملائه (Ali et al., 2021) إلى معرفة فيما إذا كان هنالك فروق في قلق الاختبار المعرفي تُعزى لمُتغيّر الجنس. ولغايات جمع البيانات والمعلومات، استُخدم مقياس قلق الاختبار المعرفي. تكونت عينة الدّراسة من (2081) طالبٍ وطالبةٍ من طلبة المرحلة الثانوية في الباكستان. وأظهرت نتائج الدّراسة عدم وجود فروق في مستوى قلق الاختبار المعرفي تُعزى لمُتغيّر الجنس.

وهدفت دراسة هييت (Heath, 2021) إلى فحص العلاقة الارتباطيّة بين اليقظة العقلية وقلق الاختبار المعرفي. ولغايات جمع البيانات والمعلومات، استُخدم مقياس اليقظة العقلية، ومقياس قلق الاختبار المعرفي. تكوّنت عينة الدّراسة من (138) طالبٍ وطالبةٍ من طلبة الجامعة في الولايات المتحدة الامريكية. وأظهرت نتائج الدّراسة وجود علاقة ارتباطيّة موجبة ودالّة إحصائيًا بين اليقظة العقلية وقلق الاختبار المعرفي.

وهدفت دراسة دينك واوغوز-دوران (Dinc & Oguz-Duran, 2021) إلى فحص العلاقة الارتباطيّة بين الشفقة بالذات واليقظة العقلية وقلق الاختبار، ومعرفة فيما إذا كان هنالك فروق في مستوى قلق الاختبار تُعزى لمُتغيّر الجنس. ولغايات جمع البيانات والمعلومات، استُخدم مقياس الشفقة بالذات، ومقياس اليقظة العقلية، ومقياس قلق الاختبار. تكونت عينة الدّراسة من (646) طالبٍ وطالبةٍ من طلبة المدارس الثانوية في تركيا. وأظهرت نتائج الدّراسة إنّ مستوى قلق الاختبار لدى الإناث أعلى منه لدى الذكور، ووجود علاقة ارتباطيّة سالبة ودالّة إحصائيًا بين اليقظة العقلية وقلق الاختبار.

يلاحظ من خلال استعراض نتائج الدّراسات السابقة وجود تباين واضح بين هذه الدّراسات من حيث الأهداف، أو طبيعة العينة، أو النتائج، التي توصلت إليها فيما يتعلق بمتغيرات الدّراسة الحالية. فمن حيث الأهداف تقصى بعضها فحص العلاقة الارتباطيّة بين اليقظة العقلية والتنظيم الانفعالي الأكاديمي كدراسة (عبد الحميد، 2018)، وإلى معرفة فيما إذا كان هنالك فروق في مستوى اليقظة العقلية تُعزى لمُتغيّر الجنس كدراسة (Tasneem & Panwar, 2019)، وفحص العلاقة الارتباطيّة بين قلق الاختبار واليقظة العقلية والأداء الأكاديمي كدراسة (Nawaz et al., 2021)، أمّا من حيث العينة تكونت العينة في بعض الدّراسات من طلبة الجامعة كدراسة كل من (Ali et al., 2021; Heath et al., 2021; Nawaz et al., 2021)، وطلبة المرحلة الثانوية كدراسة (Dinc & Oguz-Duran, 2021)، أما من حيث نتائج بعض الدّراسات أظهرت نتائج الدّراسة وجود علاقة ارتباطيّة سالبة ودالّة إحصائيًا بين اليقظة العقلية وقلق الاختبار المعرفي كدراسة (Unal-Aydin et al., 2021;Goodman et al., 2021)، ووجود علاقة ارتباطيّة موجبة ودالّة إحصائيًا بين اليقظة العقلية وقلق الاختبار المعرفي كدراسة (Heath, 2021)، وعدم وجود فروق في مستوى قلق الاختبار المعرفي تُعزى لمُتغيّر الجنس كدراسة (Ali et al., 2021). وأما عن الدّراسة الحالية فقد تميّزت عن غيرها من الدّراسات السابقة بأنّها الدّراسة العربية الأولى حسب علم الباحثين التي ربطت بين مُتغيّر قلق الاختبار المعرفي وعلاقته باليقظة العقلية لدى طلبة الجامعة الهاشمية وفقًا لمُتغيّري الجنس، والتّخصص الأكاديمي.

مشكلة الدّراسة

تعتبر الاختبارات إحدى طرق التقييم الأكثر شيوعًا لقياس تعلم الطلبة في أي نظام تعليمي. ومن الممكن جدًا العثور على العديد من الطلبة الذين يُعانون من قلق الاختبار. وقد أظهرت نتائج بعض الدّراسات السابقة (Dan et al., 2014; Dordi-Nejad et al., 2011; Hill & Wigfield, 1984) إنّ قلق الاختبار يزداد مع تقدم العمر، وإنّ مستوى قلق الاختبار لدى طلبة الجامعة أعلى منه لدى طلبة المدارس الثانوية. وبالنظر إلى القواسم المشتركة بين قلق الاختبار في العالم التعليمي التنافسي، قد يكون من الصعب على طلبة الجامعة التعامل مع تحديات الحياة الأكاديمية بينما يعانون من القلق في نفس الوقت. وللدراسة الجامعية أهمية كبيرة في تشكيل حياة الطلبة وهي ضرورية لتطورهم المستقبلي ورفاهيتهم. وخلال الدّراسة الجامعية يتعرض الطلبة للعديد من المشكلات، إذ أشارت نتائج دراسة فاليوري (Valure,

2015) إلى إنّ طلبة الجامعة لديهم مستوى مرتفع من قلق الاختبار. وبناء على ذلك، لا بد من إجراء الدّراسات التي تفحص علاقة ارتباط القلق بمُتغيّرات أخرى للوقاية من قلق الاختبار، واكتشاف استراتيجيات للتكيف مع مشكلة قلق الاختبار، وتُعدّ اليقظة العقلية إحدى هذه الاستراتيجيات لكونها تؤدي دورًا مهمًا في مساعدة الأفراد على زيادة الكفاءة المعرفية لديهم وتساعدهم على تنمية مهارات التركيز ومراقبة النفس، والتفكير قبل اتخاذ القرار، وتعمل على اكسابهم المرونة والانفتاح على النفس والآخرين وتنمي لديهم القدرة على تحسين الأداء الحالي والمستقبلي، وتجنب الانخراط المفرط في الأفكار والعواطف غير السارة، وبالتالي مواجهة الأشكال الشائعة من الضغوط النفسية كالإجهاد النفسي والخوف والغضب والقلق من الاختبار. وبناء على ما تقدم تتمّثل مشكلة الدّراسة الحالية في فحص العلاقة الارتباطيّة بين قلق الاختبار المعرفي واليقظة العقلية لدى طلبة الجامعة.

أسئلة الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة الاتية:

السؤال الأول: ما مستوى قلق الاختبار المعرفي لدى عينة طلبة الجامعة الهاشمية؟

السؤال الثاني: هل يختلف مستوى قلق الاختبار المعرفي باختلاف متغيري الجنس والتّخصص الأكاديمي؟

السؤال الثالث: ما مستوى اليقظة العقلية لدى عينة طلبة الجامعة الهاشمية؟

السؤال الرابع: هل يختلف مستوى اليقظة العقلية باختلاف متغيري الجنس والتّخصص الأكاديمي؟

السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطيّة بين قلق الاختبار المعرفي واليقظة العقلية؟

أهمية الدّراسة

تكمن الأهمية النظرية للدّراسة الحالية كونها من الدّراسات العربية النادرة التي تناولت قلق الاختبار المعرفي مع اليقظة العقلية؛ حيث يمكن أنْ تُسهم هذه الدّراسة في تقديم فهم نظري لطبيعة المتغيرات، وتُعدّ إضافة نوعية للمعرفة العربية في هذا الجانب. كما توفر مراجعة دقيقة، لمفهوم حديث نسبيًا، وهو اليقظة العقلية لكونها تُسهم في زيادة التركيز والإنتاجية وفي القدرة على الاستجابة بمهارة للمواقف الصعبة في الحياة، فضلًا عن كونها تساير الاتجاهات المعاصرة في علم النفس الإيجابي.

ومن الناحية التطبيقية تكمن أهمية الدّراسة في توجيه البرامج الإرشادية والتنموية التي تستهدف تخفيض قلق الاختبار المعرفي، وبناء برامج وخطط إرشادية وتنموية تساعد الطلبة على اكتساب اليقظة العقلية وتدريبهم عليها، وتنمية مكوناتها والارتقاء بها عبر برامج خاصة أو من خلال المحاضرات الجامعية، كما ستسهم في لفت نظر المُدرس الى الدور الذي تؤديه اليقظة العقلية في خفض قلق الاختبار المعرفي لدى الطلبة، ليأخذها في اعتباره أثناء تدريسه للطلبة؛ مما سينعكس إيجاباً على تحصيلهم الأكاديمي وانهماكهم في مهامهم الأكاديمية.

التعريفات الإجرائية

قلق الاختبار المعرفي: يُعرّف على إنّه انشغال الطالب بمهمات ليس لها علاقة بالتفكير أثناء التقدم للاختبار أو الاستعداد للاختبار، وميل الطالب إلى إجراء مقارنات مع الطلبة الآخرين أثناء التقدم للاختبار، وخلال فترة الاستعداد للاختبار (Furlan et al., 2009). ويُعرّف إجرائيًا بأنّه الدرجة التي يحصل على الطالب على مقياس قلق الاختبار المعرفي المُستخدم في الدّراسة الحالية.

اليقظة العقلية: تُعرّف على إنّها التنظيم الذاتي للانتباه بحيث يتمّ الحفاظ عليه في التجربة المباشرة، مما يسمح للفرد بزيادة التعرف على الأحداث العقلية في الوقت الحاضر (Tanay & Bernstein, 2013). وتُعرّف إجرائيًا بأنّها الدرجة التي يحصل على الطالب على مقياس اليقظة العقلية المُستخدم في الدّراسة الحالية.

الطريقة والإجراءات

مجتمّع الدّراسة وعينتها

تكون مجتمّع الدّراسة من جميع طلبة الجامعة الهاشمية المسجلين لدرجة البكالوريوس في الفصل الدّراسي الأول من العام الجامعي 2022/2023، والبالغ عدهم (28178) طالبٍ وطالبة. وتكونت عينة الدّراسة من (472) طالبٍ وطالبة، منهم (206) من الذكور، و(266) من الإناث، ومنهم (292) من طلبة الكلّيات العلمية: (كلية الهندسة، وكلية العلوم، والتمريض، وكلية العلوم الطبية التطبيقية)، و(180) من طلبة الكلّيات الإنسانية: (كلية العلوم التربوية، وكلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، وكلية الملكة رانيا للطفولة، وكلية الآداب). إذ تمّ اختيار ثلاث شعب بشكل عشوائي من متطلبات الجامعة الاختيارية، لضمان تمّثيل أفراد عينة الدّراسة لمُتغيّري الجنس والتّخصص الأكاديمي، وفقًا لطريقة العينة المتيسرة.

أداتا الدّراسة

استُخدم مقياس قلق الاختبار المعرفي، ومقياس اليقظة العقلية، وفيما يلي وصف لهذه المقاييس.

مقياس قلق الاختبار المعرفي: استُخدم مقياس قلق الاختبار المعرفي الذي طوّره فورلان وزملاؤه (Furlan et al., 2009). ويتكون المقياس بصورته الأصلية من (16) فقرة تكون الاستجابة عليها باستخدام مقياس ليكرت الرباعي، حيث خصص وزن (1) لا تنطبق على الإطلاق، وخصص وزن (4) تنطبق تمّاما.

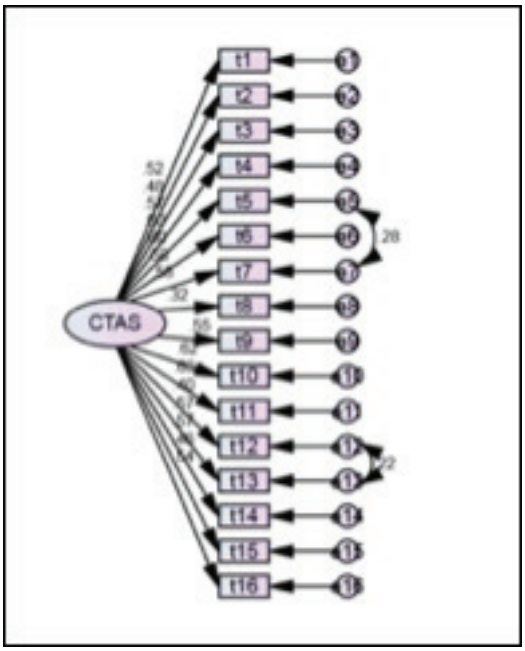
وقام فولارن وزملاؤه (Furlan et al., 2009) بالتحقق من صدق المقياس باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي. وقد أظهرت نتائج التحليل وجود عامل واحد للمقياس فسر ما نسبته (55.29%) من التباين الكلّي المفسر. كما تم التحقق من صدق المقياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، وقد أسفرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي إنّ قيمة مؤشر حسن المطابقة (GFI) بلغت (0.89)، وبلغت قيمة مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (RMSEA) (0.08). وبلغت قيمة مؤشر المطابقة المقارن (CFI) (0.86). وبلغت قيمة كرونباخ الفا للمقياس (0.88).

ولأغراض الدّراسة الحالية، تمّ ترجمة المقياس من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية، وتمّ التأكد من صدق ودقة الترجمة من خلال عرض الترجمة على اثنين من أعضاء الهيئة التدريسية في قسم اللغة الانجليزية.

صدق مقياس قلق الاختبار المعرفي

تمّ تطبيق مقياس قلق الاختبار المعرفي على عينة تكونت من (150) طالبٍ وطالبةٍ من طلبة الجامعة الهاشمية، خارج عينة الدراسة النهائية. واستخدام التحليل العاملي التوكيدي للتأكد من صدق بناء مقياس قلق الاختبار المعرفي، وقد أسفرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي إنّ قيمة مؤشر حسن المطابقة (GFI) بلغت (0.927)، وتتراوح قيمة مؤشر حسن المطابقة بين (0-1) وتشير القيمة القريبة من (1) إلى تطابق أفضل للنموذج. وبلغت قيمة مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (RMSEA) (0.05)، حيث إنَّ القيم التي تقل عن (0.05) تدل على النموذج يطابق تمّاما البيانات، وبلغت قيمة مؤشر المطابقة المعياري (NFI) (0.869)، وتتراوح قيمة مؤشر المطابقة المعياري بين (0-1) وتشير القيمة المرتفعة الى تطابق أفضل للنموذج، وبلغت قيمة مؤشر المطابقة المقارن (CFI) (0.931)، وتتراوح قيمة مؤشر المطابقة المقارن بين (0-1) وتشير القيمة المرتفعة الى تطابق أفضل للنموذج. ومن ثم، فأن جميع مؤشرات التوافق

القياسية تظهر أن الهيكل العام للنموذج الحالي مناسب. ويوضح الشكل (1) نظرة شاملة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس قلق الاختبار المعرفي.



الشكل (1)
نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس قلق الاختبار المعرفي

وكذلك تمّ حساب معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والدرجة الكلّية للمقياس، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.69-0.40) وجميعها دال إحصائيًا. وللتحقق من ثبات مقياس قلق الاختبار المعرفي، تمّ التحقق من ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ الفا وبلغت (0.86) للمقياس ككل.

تصحيح مقياس قلق الاختبار المعرفي

لتحديد مستوى قلق الاختبار المعرفي في هذه الدّراسة تمّ اعتماد المعياري الاتي: المتوسطات من (2.33-1) مستوى منخفض من قلق الاختبار المعرفي، المتوسطات من (-2.34 3.67) مستوى متوسط من قلق الاختبار المعرفي، المتوسطات من (-3.68 5) مستوى مرتفع من قلق الاختبار المعرفي.

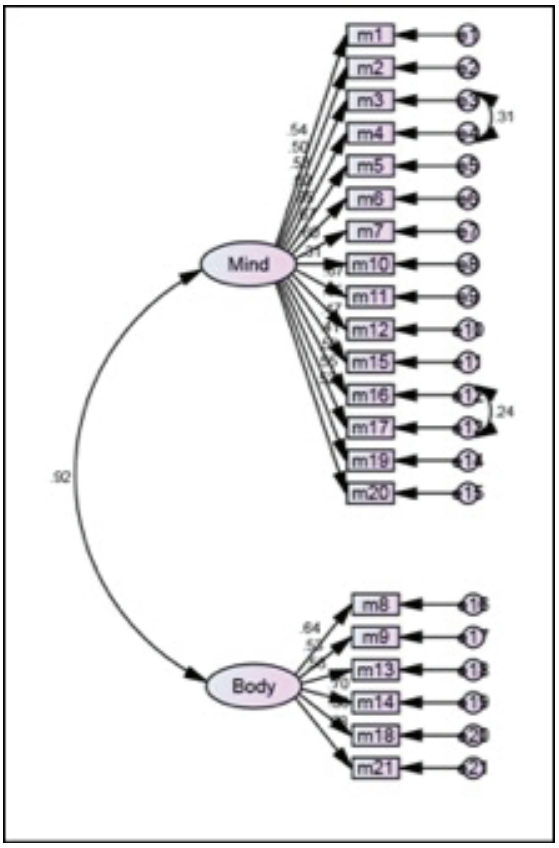
مقياس اليقظة العقلية: استُخدم مقياس اليقظة العقلية الذي طوّره تاناي وبيرنشتاين (Tanay & Bernstein, 2013). ويتكون المقياس بصورته الأصلية من (21) فقرة موزعة على بُعدين هما: اليقظة العقلية وخصص لهذا البُعد (15) فقرة، واليقظة الجسدية وخصص لهذا البُعد (6) فقرات. وتكون الاستجابة على فقرات المقياس باستخدام مقياس ليكرت الرباعي، حيث خصص وزن (1) غير موافق بشدة، وخصص وزن (4) موافق بشدة. ويتمّتع المقياس بصورته الأصلية بدلالات صدق وثبات مقبولة.

وقام تاناي وبيرنشتاين (Tanay & Bernstein, 2013) بالتحقّق من صدق المقياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، وقد أسفرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي إنّ قيمة مؤشر حسن المطابقة (GFI) بلغت (0.92)، وبلغت قيمة مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (0.08) (RMSEA)، وبلغت قيمة مؤشر المطابقة المقارن (0.92) (CFI). وبلغت قيمة كرونباخ الفا للمقياس (0.95).

ولأغراض الدّراسة الحالية، تمّ ترجمة المقياس من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية، وتمّ التأكد من صدق ودقة الترجمة من خلال عرض الترجمة على اثنين من أعضاء الهيئة التدريسية في قسم اللغة الانجليزية.

صدق وثبات مقياس اليقظة العقلية

لأغراض الدّراسة الحالية، تمّ تطبيق مقياس قلق الاختبار المعرفي على عينة تكونت من (150) طالب وطالبة من طلبة الجامعة الهاشمية، خارج عينة الدراسة النهائية. وتمّ استخدام التحليل العاملي التوكيدي للتأكد من صدق بناء مقياس اليقظة العقلية، وقد أسفرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي أن قيمة مؤشر حسن المطابقة (GFI) بلغت (0.892)، وتتراوح قيمة مؤشر حسن المطابقة بين (1-0) وتُشير القيمة القريبة من (1) الى تطابق أفضل للنموذج. وبلغت قيمة مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (0.05) (RMSEA)، حيث أن القيم التي تقل عن (0.06) تدل على النموذج يطابق تمّامًا البيانات، وبلغت قيمة مؤشر المطابقة المعياري (0.831) (NFI). وتتراوح قيمة مؤشر المطابقة المعياري بين (1-0) وتشير القيمة المرتفعة إلى تطابق أفضل للنموذج، وبلغت قيمة مؤشر المطابقة المقارن (0.879) (CFI)، وتتراوح قيمة مؤشر المطابقة المقارن بين (1-0) وتشير القيمة المرتفعة إلى تطابق أفضل للنموذج. ومن ثمّ، فأن جميع مؤشرات التوافق القياسية تظهر أن الهيكل العام للنموذج الحالي مناسب. ويوضح الشكل (2) نظرة شاملة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس اليقظة العقلية.



الشكل (2)
نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس اليقظة العقلية

وتمّ حساب معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس اليقظة العقلية والدرجة الكلّية للمقياس وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين بُعد اليقظة العقلية والدرجة الكلّية للمقياس (0.97)، وبلغت قيمة معامل الارتباط (0.87) بين بُعد اليقظة الجسدية والدرجة الكلّية للمقياس، وبلغت قيمة معامل الارتباط بين بُعدي المقياس (0.74)، وجميعها دال إحصائيًا.

وكذلك تمّ حساب معاملات الارتباط بين فقرات المقياس مع أبعادها ومع الدرجة الكلّية للمقياس، وتراوحت قيم معاملات الارتباط لفقرات بُعد اليقظة العقلية بين (0.68-0.37)، وتراوحت بين (0.67-0.36) مع الدرجة الكلّية للمقياس، وتراوحت قيم معاملات الارتباط لفقرات بُعد اليقظة الجسدية بين (0.74-0.59)، وتراوحت بين (0.66-0.44) مع الدرجة الكلّية للمقياس، وجميعها دال إحصائيًا.

وللتحقّق من ثبات مقياس قلق الاختبار المعرفي، تمّ التحقق من ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ الفا وبلغت (0.89) للمقياس ككل، و(0.86) لبُعد اليقظة العقلية، و(0.73) لبُعد اليقظة الجسدية.

تصحيح مقياس اليقظة العقلية

لتحديد مستوى اليقظة العقلية في هذه الدّراسة تمّ اعتماد المعياري الاتي: المتوسطات من (1-2.33) مستوى منخفض من اليقظة العقلية، المتوسطات من (2.34 - 3.67) مستوى متوسط من اليقظة العقلية، المتوسطات من (3.68 - 5) مستوى مرتفع من اليقظة العقلية.

المعالجة الإحصائية

للتحقّق من صدق البناء لمقياس قلق الاختبار المعرفي، ومقياس اليقظة العقلية تمّ استخدام التحليل العاملي التوكيدي. وللإجابة عن السؤال الأول والثالث تمّ استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. وللإجابة عن السؤال الثاني والرابع تمّ استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الثاني. وللإجابة عن السؤال الخامس تمّ استخدام معامل ارتباط بيرسون.

نتائج الدّراسة

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

نص السؤال الأول على: ما مستوى قلق الاختبار المعرفي لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدّراسة على مقياس قلق الاختبار، وبلغ المتوسط الحسابي لقلق الاختبار المعرفي (1.91) بانحراف معياري (0.15). ممّا يشير إلى أن مستوى قلق الاختبار المعرفي جاء بمستوى منخفض.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

نص السؤال الثاني والذي على: هل يختلف مستوى قلق الاختبار المعرفي باختلاف مُتغيّري الجنس والتّخصص الأكاديمي؟

للإجابة عن هذا السؤال، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدّراسة على مقياس قلق الاختبار المعرفي، والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقلق الاختبار المعرفي وفقًا لمُتغيّري الدّراسة

المُتغيّرات	المستوى	قلق الاختبار المعرفي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكور	1.90	0.17
	إناث	1.92	0.14
التّخصص الأكاديمي	كليات علمية	1.91	0.17
	كليات إنسانية	1.92	0.12

يتبين من الجدول (1) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لقلق الاختبار المعرفي تُعزى لمُتغيّري الجنس، والتّخصص الأكاديمي، ولمعرفة دلالة هذه الفروق، استخدم تحليل التباين الثنائي (Two-Way ANOVA)، كما هو مبين في الجدول (2).

جدول (2)
نتائج تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس والتّخصص الأكاديمي على قلق الاختبار المعرفي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
قلق الاختبار المعرفي	الجنس	0.047	1	0.047	1.867	0.17
	التّخصص الأكاديمي	0.010	1	0.010	0.397	0.52
	الجنس X التخصص الأكاديمي	0.032	1	0.032	1.248	0.26
	الخطأ	11.867	468	0.025		
	الكلّي المصحح	11.993	471			

يتبين من الجدول (2) عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا في مستوى قلق الاختباري المعرفي تُعزى لمتغيري الجنس، والتّخصص الأكاديمي، حيث كانت جميع قيم ف غير دالّة إحصائيًا. وكذلك يتبين من الجدول (2) عدم وجود فروق دالة احصائيا في مستوى قلق الاختبار المعرفي تعزى للتفاعل بين متغيري الجنس والتخصص الأكاديمي.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

نص السؤال الثالث على: ما مستوى اليقظة العقلية لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدّراسة على مقياس اليقظة العقلية، وبلغ المتوسط الحسابي لليقظة العقلية ككل (3.65) بانحراف معياري (0.50). مما يشير إلى إنّ مستوى اليقظة العقلية جاء بمستوى متوسط. وقد بلغ المتوسط الحسابي لبُعد اليقظة العقلية (3.68) بانحراف معياري (0.51)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لبُعد اليقظة الجسدية (3.58) بانحراف معياري (0.59).

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

نص السؤال الرابع على: هل يختلف مستوى اليقظة العقلية باختلاف مُتغيّري الجنس والتّخصص الأكاديمي؟

للإجابة عن هذا السؤال، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدّراسة على مقياس اليقظة العقلية، والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لليقظة العقلية وفقًا لمُتغيّري الدّراسة

المتغيرات	ذكور				إناث			
	ذكور		إناث		علمي		أنساني	
	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
اليقظة العقلية	3.64	0.58	3.72	0.44	3.70	0.52	3.66	0.49
اليقظة الجسدية	3.53	0.67	3.62	0.51	3.57	0.59	3.60	0.58
الكلّي	3.61	0.58	3.69	0.43	3.66	0.51	3.64	0.49

يتبين من الجدول (3) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لليقظة العقلية تُعزى لمتغيري الجنس، والتّخصص الأكاديمي، ولمعرفة دلالة هذه الفروق، استخدم تحليل التباين الثنائي (Two-Way ANOVA)، كما هو مبين في الجدول (4).

جدول (4)
نتائج تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس والتّخصص الأكاديمي على اليقظة العقلية

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
اليقظة العقلية	الجنس	1.187	1	1.187	4.534	*0.03
	التّخصص الأكاديمي	0.481	1	0.481	1.837	0.17
	الجنس X التخصص الأكاديمي	0.869	1	0.869	3.318	0.06
	الخطأ	122.555	468	0.262		
	الكلّي المصحح	124.266	471			
اليقظة الجسدية	الجنس	1.316	1	1.316	3.762	*0.05
	التّخصص الأكاديمي	0.003	1	0.003	0.007	0.93
	الجنس X التخصص الأكاديمي	0.574	1	0.574	1.641	0.20
	الخطأ	163.737	468	0.350		
	الكلّي المصحح	165.333	471			
الكلّي	الجنس	1.224	1	1.224	4.821	*0.02
	التّخصص الأكاديمي	0.260	1	0.260	1.024	0.31
	الجنس X التخصص الأكاديمي	0.778	1	0.778	3.068	0.08
	الخطأ	118.772	468	0.254		
	الكلّي المصحح	120.355	471			

يتبين من الجدول (4) وجود فروق دالة احصائيا في مستوى اليقظة العقلية الكلّي وبُعديها اليقظة العقلية، واليقظة الجسدية تُعزى لمُتغيّر الجنس، حيث كانت جميع قيم ف دالّة احصائيًا. وبالرجوع الى الجدول (3) تبين ان المتوسطات الحسابية لدى الاناث أعلى منها لدى الذكور. وكذلك يتبين من الجدول (4) عدم وجود فروق دالّة احصائيًا في مستوى اليقظة العقلية الكلّي وبُعديها اليقظة العقلية، واليقظة الجسدية تُعزى لمُتغيّر التخصص الأكاديمي، حيث كانت جميع قيم ف غير دالة احصائيا. كما يتبين من الجدول (4) عدم وجود فروق دالة احصائيا في مستوى اليقظة العقلية الكلّي وبُعديها اليقظة العقلية، واليقظة الجسدية تُعزى للتفاعل بين مُتغيّري الجنس والتخصص الأكاديمي.

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

نص السؤال الخامس على: هل توجد علاقة ارتباطيّة بين قلق الاختبار المعرفي واليقظة العقلية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تمّ حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation) بين قلق الاختبار المعرفي واليقظة العقلية وبعديها اليقظة العقلية، واليقظة الجسدية. وبلغت قيمة معامل الارتباط بين قلق الاختبار المعرفي واليقظة العقلية ككل (-0.11)، وهو معامل ارتباط دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (α=0.01)، وبلغت قيمة معامل الارتباط بين قلق الاختبار المعرفي وبعد اليقظة العقلية (-0.14) وهو معامل ارتباط دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (α=0.01)، وبلغت قيمة معامل الارتباط بين قلق الاختبار المعرفي وبعد اليقظة الجسدية (-0.02)، وهو معامل ارتباط غير دالّة إحصائيًا.

مناقشة النتائج

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول إنّ مستوى قلق الاختبار المعرفي جاء بمستوى منخفض. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى امتلاك طلبة الجامعة المعرفة بالموضوعات الدّراسية، ووجود الرغبة في النجاح، وعدم وجود مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الاختبار، أو استدعائها في موقف الاختبار ذاته، والاستعداد للاختبار كما ينبغي، وامتلاك الثقة بالنفس، واتجاهات الطلبة الإيجابية نحو الاختبار، وعدم التعرض للضغوط البيئية وخاصة ضغوط الأسرة لتحقيق مستوى طموح لا يتناسب مع قدرات الطالب، والتي من شأنها أن تحد من الشعور بقلق الامتحان لدى الطلبة. ويمكن أنْ ترجع هذه النتيجة بأن القلق المعرفي من الاختبارات ظاهرة صحية، ويُعدّ أحد الدوافع البارزة للتعلم، وأحد المؤشرات الهامة التي تعكس مستوى الصحة النفسية لدى الطلبة، وتدفعهم للدّراسة وتحفزهم على الاستعداد للامتحانات.

وأظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا في مستوى قلق الاختبار المعرفي تُعزى لمُتغيّر الجنس. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى تشابه طبيعة حياة الطلبة الجامعية في حد ذاتها فهم درسوا المواد الدّراسية نفسها، كما إنّ مواصفات ومعايير تقويم الاداء موحدة لدى جميع الطلبة، وهي تراعي التوازن بين متطلبات الأنشطة المقدمة والقدرات؛ بحيث لا تصل المطالب والتحديات التي تواجه الطلبة إلى الحجم الكبير الذي يثير القلق والاحباط لديهم، كما إنّ مشاعر الخوف والقلق هي سمة مشتركة بين الجنسين حيث

يتاح للطلبة فرصة التركيز والاستغراق في الدّراسة فقط، كما الاختبارات النهائية موحدة لدى جميع الطلبة بغض النظر عن جنسهم، وتقدم هذه الاختبارات تحت ظروف متشابهة تقريبًا لدى الطلبة. كما إنّ عدم الاستعداد الجيد للاختبار، ووجود عوامل كنوعية الأسئلة وصعوبتها، وضعف الثقة بالنفس، والتنافس مع الزملاء والرغبة في التفوق عليهم، هي عوامل مشتركة بين طلبة الجامعة الذكور والإناث، وتلعب دورًا فعالًا في زيادة قلق الاختبار لديهم بغض النظر عن جنسهم.

وتتفق نتيجة هذه الدّراسة مع دراسة (Ali et al., 2021)، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق في مستوى قلق الاختبار المعرفي تُعزى لمُتغيّر الجنس. وتختلف نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة (Nawaz et al., 2021)، والتي أشارت إلى وجود فروق في مستوى قلق الاختبار تُعزى لمُتغيّر الجنس، حيث إن مستوى قلق الاختبار لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث. وتختلف نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة (Dinc & Oguz-Duran, 2021)، والتي أشارت إلى إنّ مستوى قلق الاختبار لدى الإناث أعلى منه لدى الذكور.

وكذلك أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا في مستوى قلق الاختبار المعرفي تُعزى لمُتغيّر التّخصص الأكاديمي. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى تقارب وتشابه المجهود المبذول للدّراسة بكلا التّخصصات العلمية والإنسانية، إضافة إلى ذلك فأن طريقة الاختبارات وطبيعة الأسئلة تركز على دراسة المواد الدّراسية والتي تتطلب الاعتماد على قدرتي التذكر والفهم، وذلك في جميع المقررات دون النظر إلى التّخصص الدّراسي للطالب أو طبيعة المادة الدّراسية، وبالتالي تشابه باستخدام العادات العقلية وتقارب بنفس مستوى القلق. وقد ترجع هذه النتيجة إلى طبيعة الموقف المشترك بين التخصصات العلمية والإنسانية، وهو ضغط الاختبار وأن هذا القلق لا يرتبط بمتغير التخصص وهو سمة عامة لدى كل طلبة التخصصات.

وعدم وجود فروق دالّة احصائيًا في مستوى قلق الاختبار المعرفي تُعزى للتفاعل بين مُتغيّري الجنس والتخصص الأكاديمي. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى إنّ عادات التعامل مع الاختبار تمثل ظاهرة عامة بغض النظر عن جنس الطالب وتخصصه، فالامتحان إجراء تقويمي يثير القلق والتوتر لدى الطلبة، بالإضافة إلى إنّ المشاعر متقاربة بين الجنسين في التخصصات العلمية والإنسانية نحو المخاوف من الاختبارات، والضغوط الأسرية والاجتماعية على الطلبة من أجل النجاح في الامتحان والتميز فيه.

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث إنّ مستوى اليقظة العقلية جاء بمستوى متوسط. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى انشغال طلبة الجامعة بأعباء المرحلة الجامعية إذ إنهم في محاولة أن يثبتوا لأنفسهم ولمن حولهم استطاعتهم في الاعتمّاد على أنفسهم في الحياة، وأنهم أصبحوا قادرين على ان يبنوا مستقبلهم ويحددوا اولوياتهم، فهم ينشغلوا في هذه المرحلة بتحديد مستقبلهم الجامعي، وإيجاد العمل المناسب لهم، وكل هذه العوامل يمكن أن تؤثر على مستوى اليقظة العقلية لهم، وبالتالي أدت إلى هذا المستوى المتوسط من اليقظة العقلية لهم. وبالإضافة إلى أن اليقظة العقلية تتأثر بالعمر وتزداد بازدياد العمر، ونظرًا لأنَّ طلبة الجامعة في بداية مرحلة الشباب فمن الطبيعي أن يكون مستوى اليقظة العقلية لديهم متوسط. كما إنّ أفراد عينة الدّراسة يمرون في مرحة مهمة في حياتهم وهي المرحلة الجامعية، وبناءً على نجاحهم في هذه المرحلة، تتحدّد نوعية حياتهم المستقبلية من ناحية الوظيفة، ومستوى الدخل، ولذلك فإن هذا الضغط يزيد من شعور طلبة الجامعة بالمسؤولية اتجاه هذه المرحلة، والتي قد تتحول عند البعض منهم إلى الشعور بالقلق المُبالغ فيه نتيجة هذه الأفكار السلبية المتعلقة بمستقبلهم.

وقد تُفسر هذه النتيجة بأنَّ اليقظة العقلية، تشمل على مكونات مثل الانتباه، والوعي، والتركيز على الخبرة في اللحظة الحالية، والتعايش مع الخبرات والأفكار دون إصدار أحكام، وتنظيم الذات، وإدارة الذات وهذه المكونات تحتاج إلى نوع من النضج العقلي والعمري حتى يحقق الفرد مستوى مرتفع من اليقظة العقلية. وتتفق نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة (صلاحات والزغول، 2018)، والتي أشارت إلى أنَّ مستوى اليقظة العقلية جاء بمستوى متوسط.

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع وجود فروق دالّة إحصائيًا في مستوى اليقظة العقلية وبُعديها اليقظة العقلية، واليقظة الجسدية تُعزى لمُتغيّر الجنس، ولصالح الإناث. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى إنّ الإناث لديهن مستوى أعلى من الدافعية ممّا يجعلهن قادرات على التغلب على العقبات ومواجهة الصعوبات التي تواجههن، كما تتمتع الإناث بالقدرة على التخطيط الجيد ومراقبة أنفسهن أكثر من الذكور، كما لديهن القدرة على تحديد أهداف لأنفسهن والعمل على تحقيقها، ممّا أدى إلى حصولهن على مستوى أعلى من الذكور من اليقظة العقلية. كما يمكن أن ترجع هذه النتيجة إلى طبيعة التنشئة الاجتماعية والثقافة الذكورية السائدة في المجتمع العربي والتي تعطي الذكور قدر من الاهتمام الزائد، والأقدر على تحمل مسؤوليات الحياة، وبالتالي تُشعرهم بأنهم ليسوا بحاجة إلى بذل مزيد من الجهد في

سبيل تحقيق ذاتهم وتوكيدها، ممّا يعيق قدرتهم على تطوير حالة من النمو السوي في الجوانب النفسية والمعرفية بشكل عام واليقظة الذهنية بشكل خاص فيصبحوا أقل قدرة على ضبط الخبرة الداخلية والمراقبة والوصف والعمل بوعي.

وتختلف نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة (شمبولية، 2019)، والتي أشارت إلى وجود فروق في مستوى اليقظة العقلية تُعزى لمُتغيّر الجنس، ولصالح الذكور. وتختلف نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة (صلاحات والزغول، 2018؛ عبد الحميد، 2018؛ Nawaz et al., 2021; Ali et al., 2021;Tasneem & Panwar, 2019؛ حنفي وعبد الجواد والسيد، 2021)، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق في مستوى اليقظة العقلية تُعزى لمتغير الجنس.

وكذلك أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا في مستوى اليقظة العقلية تُعزى لمتغير التّخصص الأكاديمي. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى إنّ طلبة الجامعة باختلاف تخصصاتهم العلمية والإنسانية يوجهون انتباههم للمثيرات الجديدة، كما إنّ التقدم العلمي والتكنولوجي وتوفر خدمات وسائل الاتصال المتعددة والإنترنت يعزز ويدعم أنواع جديدة من التّعلم وحب الاستطلاع، وامتلاك رؤية جديدة للواقع وحب الفضول نحو كل ما هو جديد، وكل ممّا سبق أدى إلى عدم وجود فروق تبعًا لهذا المُتغيّر.

وتتفق نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة (صلاحات والزغول، 2018؛ حنفي وآخرون، 2021)، والتي أشارتا إلى عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا في مستوى اليقظة العقلية تُعزى لمتغير التّخصص الأكاديمي.

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس وجود علاقة ارتباطيّة سالبة ودالّة إحصائيًا بين قلق الاختبار المعرفي واليقظة العقلية. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة في ضوء ما أشار إليه كوفينجتون (Covington, 1992) بأن الطلبة الذين لديهم مهارات دراسة غير فعّالة لا يمتلكون مراقبة ذاتية أثناء مرحلة التحضير للاختبار، فالطلبة الذين لديهم تنظيم ذاتي ضعيف من المحتمّل أن يبالغوا في تقدير مستوى استعداهم للاختبار، مما يؤدي إلى تعرضهم لمستوى مرتفع من قلق الاختبار المعرفي. ويمكن أن تؤدي هذه الثقة المفرطة إلى شعور زائف بالأمان خلال مرحلة التحضير للاختبار، مما يحد من مستوى الاستعداد العام للطالب، ومما يؤثر بشكل سلبي على الأداء. كما أن تمّتع الفرد باليقظة العقلية يساعد في صموده، ومقاومته لمختلف الضغوط، وبالتالي إنجاز المهام والواجبات الموكلة إليهم، واتخاذ القرارات الملاءمة في تلك المواقف، وهذا يعكس مدى قدرة الأفراد على تحقيق التوازن مع البيئة المحيطة بهم، ومدى قدرتهم على التعامل مع المشكلات من خلال الممارسات الإيجابية والمقبولة مجتمّعيًا

(Goldberg et al., 2018) كما أنّ السمة المميزة لليقظة العقلية هي تجربة الحالات الداخلية والخارجية على إنّها عمليات غير مستمّرة ومتغيرة يجب ملاحظتها، بدلًا من تحديدها على إنّها جوانب ملموسة للذات وغير متغيرة. وهذه الخاصية لليقظة العقلية والمعروفة باسم اللامركزية، تعزز مجموعة من النتائج التكيفية التي تعمل على خفض مستوى المخاوف الذاتية والقلق التقييمي (Beddoe & Murphy, 2004).

ويمكن كذلك تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشار شينج وآخرون (Ching et al., 2015) بأن اليقظة العقلية تساهم في إكساب الأفراد القدرة على التحكم، وضبط الذات والانفعالات، فاليقظة العقلية تساعد في ضبط سلوكات الأفراد والتحكم بالمثيرات الخارجية، والتحلي بالقوة، وامتصاص الغضب، والتعمق في فهم المواقف قبل إظهار أي سلوك حينها.

وتتفق نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة كل من (Dinc & Oguz-Duran, 2021; Goodman et al., 2021; Nawaz et al., 2021; Unal-Aydin et al., 2021)، والتي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطيّة سالبة ودالّة إحصائيًا بين اليقظة العقلية وقلق الاختبار المعرفي. وتختلف نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة (Heath, 2021)، والتي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطيّة موجبة ودالّة إحصائيًا بين اليقظة العقلية وقلق الاختبار المعرفي.

إنّ قلق الاختبار المعرفي ينطوي بطبيعته على توجه نحو المستقبل، مع الإدراك والسلوكيات التي تتمّحور حول مهام التقييم، وتجنب التهديدات المحتلمة للذات. ويمكن لحالات الإثارة المرتفعة كالقلق أن تفرض عبئًا إضافيًا على الموارد التي قد تكون مطلوبة للانخراط في عمليات أكثر ارتباطًا بالمهمات. لذلك من المنطقي أنه إذا كان من الممكن تركيز انتباه الفرد على المهمة الحالية بدلا من الاهتمّامات الذاتية التي تنطوي على توقعات النتائج المستقبلية، فيجب أن ترتفع قدرة الفرد على الأداء الفعَّال. فإذا أدى الوعي المتزايد بالتجارب اللحظية إلى توليد جوانب وأنشطة مهمة يجب انجازها بشكل كامل، وانخفض مستوى المشاعر السلبية والاستجابات التي ترافق القلق، فيجب أن تكون اليقظة العقلية مرتبطة بشكل ايجابي بالأداء في السياقات التي تستدعي القلق (Cerasoli & Ford, 2014).

التوصيات

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

- العمل على تنمية مستوى اليقظة العقلية لدى طلبة الجامعة.
- ضرورة المحافظة على هذا المستوى المنخفض من قلق الاختبار المعرفي لدى طلبة الجامعة من خلال اتباع أساليب المعاملة والتنشئة والتدريس التي تنمي هذه المهارات لديهم.

- عقد ندوات وورش عمل لطلبة الجامعة عن أهمية متغير اليقظة العقلية وكيفية اكتساب مهاراته.
- إقامة دورات تدريبية لتدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام استراتيجيات التدريس التي تحفز اليقظة العقلية لتحسين العملية التعليمية.

المراجع

حنفي، غادة، وعبد الجواد، وفاء، والسيد، عبد الله (2021). اليقظة العقلية وعلاقتها بالتشوهات المعرفية لدى عينة من طلبة الجامعة. دراسات تربوية واجتماعية. **27**(8)، 77-118.

صلاحات، محمد، والزغول، رافع (2018). القدرة التنبؤية للعوامل الكبرى للشخصية باليقظة العقلية لدى طلبة جامعة اليرموك. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية. ***9***(25)، 38-21.

شمبولية، هالة (2019). اليقظة العقلية لدى طلبة الجامعة: دراسة مقارنة بين العاديين والمتفوقين في ضوء النوع والفرقة الدراسية. مجلة كلية التربية. ***30***(119)، 28-1.

عبد الحميد، هبة (2018). اليقظة العقلية وعلاقتها بالتنظيم الانفعالي الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. مجلة الإرشاد النفسي. ***56***، 325 - 396.

Ali, H., Ejaz, A., & Bagum, M. (2021). Students cognitive test anxiety and secondary school examination performance: Moderating effect of gender and school sector. *Review of education, administration and Law, 4*(3), 729-738.

Beddoe, A. E., & Murphy, S. O. (2004). Does mindfulness decrease stress and foster empathy among nursing students? *The Journal of Nursing Education, 43*, 305–312.

Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N., Carmody, J., & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. Clinical Psychology: *Science and Practice, 11*(3), 230–241.

Boehme, K. L., Goetz, T., & Preckel, F. (2017). Is it good to value math? Investigating mothers' impact on their children's test anxiety based on control-value theory. *Contemporary Educational Psychology, 51*, 11-21.

Cassady, J. C., & Finch, W. H. (2015). Using factor mixture modeling to identify dimensions of cognitive test anxiety. *Learning and Individual Differences, 41*, 14–20.

Cassady, J.C. (2010). Test anxiety: Contemporary theories and implications for learning. In J.C. Cassady (Ed.), *Anxiety in Schools: The causes, consequences, and solutions for academic anxieties* (pp. 7-26). New York, NY: Peter Lang.

Cerasoli, C. P., & Ford, M. T. (2014). Intrinsic motivation, performance, and the mediating role of mastery goal orientation: A test of self-determination theory. *Journal of Psychology, 148*, 267–286.

Ching, H., Koo, M., Tsai, T. & Chen, C. (2015). *Effects of a mindfulness meditation course on learning and cognitive performance among university students in Taiwan*. Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine.

Covington, M. V. (1992). *Making the grade: a self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dan, O., Bar Ilan, O., & Kurman, J. (2014). Attachment, self-esteem and test anxiety in adolescence and early adulthood. *Educational Psychology, 34* (6), 659–673.

Depreeuw, E. A. (1984). A profile of the test anxious students. *Applied Psychology, 33*, 221- 232.

Dinc, Z., & Oguz-Duran, N. (2021). An investigation of the predictive roles of self-compassion and mindfulness on test anxiety among Turkish adolescents. *International Online Journal of Educational Sciences, 1*3(5), 1292-1309.

Dordi-Nejad, F. G., Hakimi, H., Ashouri, M., Dehghani, M., Zeinali, Z., Daghighi, M. S., & Bahrami, N. (2011). On the relationship between test anxiety and academic performance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 15,* 3774–3778.

Easterbrook, J. A. (1959). The effect of emotion and cue utilization and the organization of behavior. *Psychological Reports, 66,* 183–201.

Furlan, L., Cassady, J., & Perez, E. (2009). Adapting the cognitive test anxiety scale for use with Argentinean university students. *International Journal of Testing, 9,* 3-19.

Gerwin, T. G., Rash, J. A., Gerwing, A. M., Bramble, B., & Landine, J. (2015). Perceptions and incidence of test anxiety. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 6*(3), 1-17.

Goldberg, S., Tucker, R., Greene, P., Davidson, R., Wampold, B., Kearney, D. & Simpson, T. (2018). Mindfulness-based interventions for psychiatric disorders: A systematic review and meta-analysis. *Clinical psychology review, 59*, 52-60.

Goodman, R., Trapp, S., Park, E., & Davis, J. (2021). Opening minds by supporting needs: Do autonomy and competence support facilitate mindfulness and academic performance? *Social Psychology of Education, 24*, 114-142.

Grossman, P. (2011). Defining mindfulness by how poorly I think I pay attention during everyday awareness and other intractable problems for psychology's (re)invention of mindfulness. *Psychological Assessment, 23*, 1034-1040.

Heath, J. (2021). *The efficacy of brief mindfulness interventions student anxiety*. Unpublished Doctoral Dissertation, Indiana, Ball State University.

Hill, K. T., & Wigfield, A. (1984). Test anxiety: A major educational problem and what can be done about it. *The Elementary School Journal, 85*(1), 105–126.

Holas, P., & Jankowski, T. (2013). A cognitive perspective on mindfulness. *International Journal of Psychology, 48*(3), 232–243.

Langer, E. (1997). *The power of mindful learning*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Mitchell, K., & Ng, K. (1972). Effects of group counseling and behavior therapy on the academic achievement of test-anxious students. *Journal of Counseling Psychology, 19*, 491-497.

Naveh-Benjamin, M. (1991). A comparison of training programs intended for different types of test-anxious students: Further support for an information-processing model. *Journal of Educational Psychology, 83*(1), 134-139.

Nawaz, D., Khizar, U., Aqdas, R., Shahzadi, M., & Iqbal, S. (2021). Impact of test anxiety and mindfulness on academic performance among university students. *Psychology and Education, 58*(2), 10662-10673.

Pekrun, R., Frenzel, A., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotions in education* (pp. 13-36). San Diego: Academic Pres.

Putwain, D. W., Woods, K. A., & Symes, W. (2010). Personal and situational predictors of test anxiety of students in post-compulsory education. *British Journal of Educational Psychology, 80*(1), 137–160.

Ritchie, T. D., & Bryant, F. B. (2012). Positive state mindfulness: a multidimensional model of mindfulness in relation to positive experience. *International Journal of Wellbeing, 2*, 150–181.

Sarason, I. G. (1986). Test anxiety, worry, and cognitive interference. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-related cognitions in anxiety and motivation* (pp. 19–33). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Sarason, I. G., Pierce, G. R., & Sarason, B. R. (1996). Domains of cognitive interference. In I. G. Sarason, G. R. Pierce, & B. R. Sarason (Eds.), *Cognitive interference: theories, methods, and findings* (pp. 139– 152). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Shaver, P. R., Lavy, S., Saron, C. D., & Mikulincer, M. (2007). Social foundations of the capacity for mindfulness: An attachment perspective. *Psychological Inquiry, 18*, 264–271.

Suinn, R. M. (1968). The desensitization of test-anxiety by group and individual treatment. *Behaviour Research and Therapy, 6*(3), 385–387.

Tanay, G., & Bernstein, A. (2013). State mindfulness scale (SMS): Development and initial validation. *Psychological Assessment, 25*(4), 1286-1299.

Tasneem, S., & Panwar, N. (2019). Academic confidence and mindfulness: A study on gender differences. *International Journal of Social Science and Economic Research, 4*(6), 4690-4702.

Unal-Aydin, P., Sevinc, M., Arslan, Y., Guclu, M., & Aydin, O. (2021). The relationship between cognitive test anxiety and mindfulness among university students. *European Psychiatry, 64*(1), 6-14.

Valure, S. (2015). *Knowledge and stigmatization of test anxiety in a college sample*. Unpublished Master Thesis. Southeastern Louisiana University.

Von der Embse, N. P., Jester, D., Roy, D., & Post, J. (2018). Test anxiety effects, predictors, and correlates: A 30-year meta-analytic review. *Journal of Affective Disorders, 227*, 483–493.

Williams, M., & Penman, D. (2014). *Mindfulness*. Istanbul: Pegasus publication.

Williams, M., Teasdale, J., Segal, Z., & Kabat- Zinn, J. (2007). *The art of feeling good*. Istanbul: Diogenes publishing.

Zeidner, M., & Matthews, G. (2005). Evaluative anxiety. In A. Elliot & C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 141–166). New York: Guilford Press.