

قوة السيطرة المعرفية وعلاقتها بالخوف من الفشل لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية

عمر عطاالله علي العظامات

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى مستوى قوة السيطرة المعرفية، والخوف من الفشل، والتعرف فيما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائية في مستوى قوة السيطرة المعرفية تعزى لمتغيري الجنس، والفرع الأكاديمي، كما هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين قوة السيطرة المعرفية والخوف من الفشل. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس قوة السيطرة المعرفية، ومقياس الخوف من الفشل. تكونت عينة الدراسة من (320) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني ثانوي، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى قوة السيطرة المعرفية بمستوى مرتفع، بينما جاء مستوى الخوف من الفشل بمستوى متوسط. وعدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى قوة السيطرة المعرفية تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق دالة إحصائية في مستوى قوة السيطرة المعرفية تعزى لمتغير الفرع العلمي، ولصالح طلبة الفرع العلمي، فيما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائية بين بُعد تشجيع المعلم وبُعد الخوف من امتلاك مستقبل غامض، ووجود علاقة ايجابية ودالة إحصائية بين بُعد أنماط الطالب السلوكية وبُعد الخوف من إزعاج الآخرين المهمين. الكلمات المفتاحية: قوة السيطرة المعرفية، الخوف من الفشل، طلبة المرحلة الثانوية.

The Cognitive Holding Power and its Relationship to Fear of Failure among a Sample of Secondary School Students

Abstract

The present study aims to identify the level of cognitive holding power, fear of failure. The study also aims to identify whether there are statistically significant differences in the level of cognitive holding power for the gender and academic branch variables, as well as examining the correlation between the cognitive holding power and fear of failure. The measure of cognitive holding power and the measure of fear of failure were used to achieve the study's objective. The study sample consists of (320) students who were in their second year of secondary school, who were chosen by the stratified randomized method. The study results show that the level of cognitive control strength was at a high level, while the level of fear of failure came at a medium level. The absence of statistically significant differences in the level of cognitive holding power is attributed to the gender variable, and the presence of statistically significant differences in the level of cognitive holding power is due to the variable of the academic branch, and is in favor of the students of the scientific branch. The results also show a negative and statistically significant correlation between the dimension of teacher encouragement and the dimension of fear of having an uncertain future. Furthermore, a positive and statistically significant relationship exists between the student's behavioral patterns and the dimension of fear upsetting important others.

Keywords: Cognitive power holding, fear of failure, high school students.

المقدمة

تُعد قوة السيطرة المعرفية من المفاهيم السيكلولوجية الحديثة نسبياً التي جذبت اهتمام الباحثين في ميدان علم النفس بصفة عامة وعلم النفس المعرفي بصفة خاصة؛ نظراً لأهميتها في عمليتي التعليم والتعلم، والتي بموجبها يُمكن أن تُسهم في زيادة وعي المعلمين بأنواع النشاط المعرفي التي يتبناها المتعلمون أثناء تعلمهم، مما يساعد على تقييم مواقف التعلم التي تُمكن الطلبة من بناء البنية المعرفية الخاصة بهم وتمييزها وتحسين عملية التعلم.

فمفهوم قوة السيطرة المعرفية مفهوم نفسي اجتماعي للدفع البيئي للمتعلمين لاستخدام أنواع مختلفة من الأنشطة المعرفية، واشتق هذا المفهوم من نظرية الموضع (Setting Theory)، وعلم النفس البيئي (Educational Psychology) الخاص بدراسة التفاعلات بين الأفراد وبيئتهم، وأثر ذلك على سلوكهم ونظريات البنية المعرفية التي تهتم بالاستدلال على النشاط المعرفي الذي يستخدمه المتعلمون عند معالجة المهام التي يشغلون بها (Stevenson & Mckavanagh, 2002).

ويُعرف ستيفينسون (Stevenson, 1990) قوة السيطرة المعرفية بأنها: درجة حث وتشجيع بيئة التعلم للطلبة على استخدام الإجراءات المعرفية المختلفة في مجال محدد أثناء عملية التعلم. في حين يعرف والمسلي, Walmsley (2003) قوة السيطرة المعرفية بأنها الجهد المبذول بواسطة بيئة التعلم لدفع الطلاب إلى استخدام أنواع مختلفة من المعرفة الإجرائية، ويشير الجهد هنا إلى التأثير الإيجابي أو السلبي لبيئات التعلم على تحقيق الهدف، وهذا الجهد ينشط عن طريق المهام المطلوبة من الطلاب مواجهتها داخل بيئة التعلم، وإدراك الطلاب وتفسيرهم لهذه المهام على أساس البنية المعرفية الداخلية الذاتية، وعلى التأثير القريب لبيئة المهمة. بينما يُعرف شين وتشانغ (Xin & Zhang, 2009) قوة السيطرة المعرفية بأنها: مفهوم نفسي واجتماعي يعبر عن بذل الجهود في البيئة التعليمية، بهدف تحفيز المتعلم ودفعه نحو استخدام مختلف أنواع المعرفة الإجرائية، ويؤثر إيجاباً أو سلباً لمختلف البيئات التعليمية على تحقيق الأهداف.

ويشير دسوقي (2010) إلى أن قوة السيطرة المعرفية تقوم على مجموعة من الأنشطة المعرفية التي قد تكون من الأنشطة والأفعال الروتينية أو مجموعة من الإجراءات التي يتم استخدامها في مواقف تعلم جديدة، ويعتمد من خلالها دفع المتعلم نحو عملية التعلم، وتتضمن العمل على تقليد الطالب لما يقوم به المعلم، والبحث الذاتي عن المعلومات، وقيام الطالب باختبار النتائج في ضوء ما يتوفر لديه من معلومات والعمل على تجريب الأفكار الجديدة.

ويرى كلارك ودارت (Clark & Dart, 1991) أن هناك نوعين من قوة السيطرة المعرفية: الأولى تعرف بقوة السيطرة المعرفية من الرتبة الأولى، وتشير إلى بيئة التّعلم عندما يشعر المتعلمون بالضغط لاستخدام الإجراءات النوعية والتي تُعدّ مألوفة للمتعلمين أو متوفرة من قبل المُعلم لإعادة إنتاج المعلومات، وترتبط قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الأولى بدرجة مرتفعة مع الإستراتيجية السطحية للتّعلم واستخدام تقنيات التّعلم الروتينية، بينما ترتبط بدرجة منخفضة مع الدافع للاهتمام بالفروق الفردية. والثانية تسمى قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية، وتشير إلى بيئة التّعلم التي تؤدي إلى إنتاج الأفكار وربط المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة وتطوير الإستراتيجيات الملائمة، وتفكير ما وراء المعرفة، وترتبط قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية بدرجة مرتفعة مع الإستراتيجية العميقة للتّعلم وإستراتيجيات التّعلم، الذي يهدف إلى الفهم والرضا وتمتع الطلاب بأنشطة أفضل، كما أنها ترتبط بدرجة منخفضة مع الإستراتيجية السطحية وإستراتيجيات التّعلم المنتجة.

ويمكن التمييز بين قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الأولى، والرتبة الثانية في بيئة التّعلم كما يلي، تشير قوة السيطرة المعرفية - الرتبة الأولى إلى دفع الطلبة للانخراط في بعض إجراءات التّعلم الروتينية المحددة، كما أنها تعمل على تحويل الطلبة إلى متعلمين غير نشطين يسيطر عليهم المُعلم في تقديم محتوى التّعلم ومهامه، مما يجعل الطلبة منفذين لتعليمات المُعلم. أما قوة السيطرة المعرفية -الرتبة الثانية فهي تُحفز الطلبة نحو استخدام نشاطات تعلم تستدعي استخدام مهارات التفكير العليا مثل حل المشكلات، والقدرة على تفسير المواقف الجديدة. وتشجع قوة السيطرة المعرفية -الرتبة الثانية الطلبة ليكونوا متعلمين نشطين ومسؤولين عن تعلمهم الذاتي، وقادرين على حل المشكلات، ومصدرا من مصادر توليد المعرفة في بيئة التّعلم وتقديم المعلومات. وبذلك، تكون عملية التّعلم متمحورة حول الطلبة (Stevenson & Evans, 1994).

وتساهم قوة السيطرة المعرفية بشكلٍ كبير في دفع الطلبة نحو القيام بمجموعة من الأنشطة التي يستطيع العمل على توظيفها في حل المشكلات والتعامل مع ما يعترضهم من مواقف في حياتهم الأكاديمية واليومية، مما ينعكس على مستوى الخوف من الفشل لديه. وهذا يتطلب تجهيز معرفي من مستوى متقدم، وهذا يولد دافعا لدى الفرد ويجعله يرتبط ببعض الدوافع كالخوف من الفشل من جهة، ومن جهة أخرى فإن الخوف من الفشل يجعل الطلبة في حالة من البحث والنشاط الدائم لتجنب الفشل، مما ينعكس على مستوى الخوف من الفشل لديهم، وهذا يجعل الفرد مدفوعا باستمرار لمواجهة الفشل.

وتُعدّ مشكلة الخوف من الفشل من أكبر المشكلات التي يواجهها الطلبة خلال فترة الدّراسة، وتُمثل الخوف الأكبر لدى الطلبة وأسرههم؛ فمعالجة هذا الخوف يعتبر من أهم الأساسيات التي تساعد الطلبة على تخطي فترة الامتحان، وتُمكن الطلبة من تطوير شخصياتهم، حيث إن هذا الخوف يؤدي إلى تدني مستوى تحصيل الطلبة، وعدم تركيزهم في الامتحان (Wang, 1992).

ويُعرف بوشالتر (Buchalter, 1992) الخوف من الفشل بأنه الحالة التي يشعر فيها الفرد بفقدان الثقة بالنفس، والإحباط من عدم القدرة على الحياة (العيش) وفقاً للتوقعات التي وضعها لنفسه، وفقدان تقدير الذات، وفقدان القيمة في نظر الآخرين. بينما يُعرف إيليوت و تراش (Elliot & Thrash, 2004) الخوف من الفشل بأنه ميل لتجنب المواقف ذات احتمالية النتائج السلبية، خوفاً من الشعور بالخجل من الفشل، سواء كان واقعياً، أو وهمياً. في حين يعرفه بارتليس وماجون-جاكسون وريان (Bartels, Magun-Jackson & Ryan, 2010)، بأنه محنة كبيرة من القلق، والتوتر، والشعور بالعار في مواجهة الفشل، ويتميز بأنه دافع ثابت نسبياً.

وقام كونروي ويلو وميتزلر (Conroy, Willow & Metzler, 2002)، بتقديم وصف للخوف من الفشل بوصفه بناء متعدد الأبعاد، فهم ينظرون إلى الخوف من الفشل باعتباره الميل لإدراك تهديد في سبيل تحقيق أهداف الفرد ذات الأهمية، حيث يُعدّ الفشل بمثابة تهديد مخيف للأفراد الذين تعرضوا له، ويعرضون في النموذج الخاص بهم خمس أفكار مترتبة على الفشل والمرتبطة بالتهديد والخوف من الفشل المُدرك، حيث يميزون بين خمسة أنواع من الخوف من الفشل: الخوف من الخجل والإحراج، والخوف من تدني قيمة الذات، والخوف من امتلاك مستقبل غامض، والخوف من فقدان اهتمام الآخرين، والخوف من إزعاج الآخرين المهمين.

وهناك العديد من الأسباب للخوف من الفشل (معوض، 2006) وهي: رفض المحاولات التي تدفع الفرد للنجاح، وسوء اختيار الطلبة للتخصص الأكاديمي الذي يتناسب مع إمكانياتهم وقدراتهم، وتدني الإدارة والعزم في إنجاز المهمات المختلفة، وضعف العلاقات الشخصية.

أشار كونروي وبوكزواردوفسك وهينشين (Conroy, Poczwardowsk&Henschen, 2001)، إلى وجود عدد من الخصائص للأفراد الذين يخافون من الفشل ومنها: ضعف الثقة بالنفس، وتدني الدافعية لتحقيق النجاح، ووجود صعوبة في القيام بالمهام الموكلة لهم، والشعور بالقلق والخوف من المستقبل، وخوفهم من النقد الموجه لهم نتيجة فشلهم بصورة علنية.

الدراسات السابقة:

من خلال مراجعة الأدب السابق المتعلق بمتغيرات الدراسة اتضح أن هناك دراسات محدودة تناولت هذه المتغيرات، ومنها دراسة الحياني والراوي (2019) التي هدفت إلى التعرف إلى قوة السيطرة المعرفية وعلاقتها بالتفكير الشمولي. تكونت عينة الدراسة من (116) طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا في جامعة الأنبار بالعراق، تم استخدام مقياس قوة السيطرة المعرفية، ومقياس التفكير الشمولي. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى قوة السيطرة المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا جاء بدرجة متوسطة، وأن مستوى التفكير الشمولي جاء بدرجة مرتفعة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين قوة السيطرة المعرفية والتفكير الشمولي.

وقامت عايز (2019) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الاستقواء والخوف من الفشل لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وفحص العلاقة الارتباطية بين الاستقواء والخوف من الفشل. تكونت عينة الدراسة من (200) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة المتوسطة في العراق، لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس الاستقواء، ومقياس الخوف من الفشل. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الاستقواء لدى طلبة المرحلة المتوسطة كان متوسطاً، وأن مستوى الخوف من الفشل كان منخفضاً، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين الاستقواء والخوف من الفشل.

واجرت العكايشي (2019) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الوعي الذاتي وقوة السيطرة المعرفية، والكشف عن العلاقة والفروق بينهما تبعاً لمتغير الجنس. تكونت عينة الدراسة من (300) طالباً وطالبة من جامعة الشارقة، تم استخدام مقياس للوعي الذاتي ومقياس لقوة السيطرة المعرفية. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الوعي الذاتي لدى طلبة الجامعة كان مرتفعاً، وأن مستوى قوة السيطرة المعرفية كان متوسطاً، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الوعي الذاتي تعزى لمتغير الجنس لمجالي (الوعي الانفعالي، والتقييم الدقيق للذات) ولصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قوة السيطرة المعرفية تعزى لمتغير الجنس، كما أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين الوعي الذاتي وقوة السيطرة المعرفية.

بينما هدفت دراسة الخفاجي وعباس (2018) إلى التعرف إلى مستوى قوة السيطرة المعرفية، والتعرف فيما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائية في مستوى قوة السيطرة المعرفية تعزى لمتغيرات الجنس، والتخصص الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (400) طالباً وطالبة من طلبة جامعة البصرة، لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس قوة السيطرة

المعرفية. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى قوة السيطرة المعرفية لدى طلبة الجامعة كان مرتفعاً، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قوة السيطرة المعرفية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قوة السيطرة المعرفية تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي.

وأجرت طربية (2016) دراسة هدفت إلى معرفة القدرة التنبؤية للكفاءة الأكاديمية المُدرّكة والخوف الفشل بالانغماس المدرسي. تكونت عينة الدراسة من (1442) طالباً وطالبة من طلبة المرحلتين الأساسية والثانوية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس للكفاءة الأكاديمية المُدرّكة، ومقياس للخوف من الفشل، ومقياس للانغماس المدرسي. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الانغماس المدرسي والخوف من الفشل لدى طلبة المرحلتين الأساسية والثانوية كان متوسطاً، بينما جاء مستوى الكفاءة الأكاديمية المُدرّكة مرتفعاً، وأشارت النتائج وجود قدرة تنبؤية لكل من الكفاءة الأكاديمية المُدرّكة والخوف من الفشل بالانغماس المدرسي.

وفي دراسة قام بها بارتليس وريان (Bartels & Ryan, 2013) بإجراء دراسة هدفت للكشف عن العلاقة بين الخوف من الفشل وأهداف الإنجاز. تكونت عينة الدراسة من (308) طالباً وطالبة من الجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية، تم استخدام مقياس للخوف من الفشل وأهداف الإنجاز. أظهرت نتائج الدراسة أن هنالك علاقة موجبة بين الخوف من الفشل وأهداف الإنجاز.

وهدف دراسة حاجبين ومكافري وبيشل، (Hagbhin, McCaffrey & Pychyl, 2012) إلى بحث العلاقة بين الخوف من الفشل والتسويق الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (300) طالباً جامعياً في جامعة كارلتون في كندا. تم استخدام مقياس الخوف من الفشل، ومقياس التسويق الأكاديمي. أظهرت نتائج الدراسة أن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الخوف من الفشل والتسويق الأكاديمي لدى الطلاب منخفضي المنافسة، وعلاقة ارتباطية سالبة لدى الطلاب مرتفعي المنافسة. كما أظهرت النتائج وجود تأثير سلبي للخوف من الفشل على الحاجة إلى التحكم الذاتي، والذي ينعكس بدوره على زيادة احتمالية حدوث قصور في أداء المهام الأكاديمية ومهام الحياة اليومية.

يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة ندر في الدراسات التي درست العلاقة بين متغيري قوة السيطرة المعرفية، والخوف من الفشل؛ إذ إن بعض الدراسات السابقة بحثت في متغير قوة السيطرة المعرفية كدراسة كل من (الحياي والراوي، 2019؛ العكايشي، 2019؛ الخفاجي وعباس، 2018)، وهناك مجموعة من الدراسات بحثت في متغير الخوف من الفشل كدراسة (عايز، 2019؛ طربية، 2016)، وبالتالي لم يجد الباحث أي دراسة بحثت في العلاقة بين

المتغيرين معاً؛ لذا فإن هذه الدراسة بحثت في العلاقة بين المتغيرين معاً لدى طلبة المرحلة الثانوية في ضوء متغيري الجنس والفرع الأكاديمي.

مشكلة الدراسة:

يُعاني بعض الطلبة من الخوف من الفشل الدراسي، وربما يسيطر الفشل على البعض حتى لا يكاد ينجح في مهمة ما، والسبب لا يرتبط بعدم القدرة على الإنجاز، وإنما الخوف من مواجهة المهمات والتغلب عليها، أي الشعور بالعجز وعدم القدرة على النجاح، وهذا يعني عدم المحاولة لأداء المهمات وعدم بذل الجهد اللازم؛ مما يقلل من الدافعية إلى الحدود الدنيا، ومن خلال خبرة الباحث كمعلم في وزارة التربية والتعليم، لاحظ بعض الأنماط السلوكية التي يظهرها الطلبة والتي يمكن وصفها بقوة السيطرة المعرفية والتي تتأثر بعدة متغيرات سياقية أهمها الخوف من الفشل، حيث إن الطلبة في المراحل الصفية لا يظهرون المستويات المأمولة من السيطرة المعرفية والتي تُعدّ من أهم مؤشرات القدرة على اكتساب المعلومات المقدمة في المباحث الدراسية. وبناءً على ما تقدم، تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في الكشف عن العلاقة الارتباطية بين قوة السيطرة المعرفية والخوف من الفشل لدى طلبة المرحلة الثانوية. وبشكل أكثر تحديداً، حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما مستوى قوة السيطرة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية؟

السؤال الثاني: ما مستوى الخوف من الفشل لدى طلبة المرحلة الثانوية؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى قوة السيطرة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى إلى متغيري الجنس أو الفرع الأكاديمي، أو التفاعل بينهما؟

السؤال الرابع: هل توجد علاقة ارتباطية بين قوة السيطرة المعرفية والخوف من الفشل؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى قوة السيطرة المعرفية ومستوى الخوف من الفشل لدى طلبة

المرحلة الثانوية، والكشف عن العلاقة بين قوة السيطرة المعرفية والخوف من الفشل.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

- ١- قوة السيطرة المعرفية: درجة الضغوط التي تفرضها بيئة التعلم على الطلبة لاستخدام أشكال مختلفة من الإجراءات المعرفية للتعامل مع مهام التعلم المقدمة لهم (Stevenson & Evans, 1994). وتُعرّف إجرائيًا بالدرجة التي سيحصل عليها الطالب على مقياس قوة السيطرة المعرفية المُستخدم في الدراسة الحالية.
- ٢- الخوف من الفشل: ميول الفرد لتقويم التهديد والشعور بالقلق خلال المواقف التي تتضمن الإمكانية بالوقوع في الفشل (Conroy, Poczwardowski&Henschen, 2001). ويُعرّف إجرائيًا بالدرجة التي سيحصل عليها الطالب على مقياس الخوف من الفشل المُستخدم في الدراسة الحالية.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة من الناحية النظرية بأنها تلقي الضوء على مجالات حيوية ومهمة في العملية التعليمية التعلمية بشكل عام، كما تزيد من استفادة المعلمين والمرشدين التربويين والأخصائيين النفسيين، من خلال ما تُقدمه من معلومات جديدة إلى المعرفة الإنسانية حول العلاقة بين مستوى قوة السيطرة المعرفية والخوف من الفشل، حيث يمكن أن تسهم هذه الدراسة في تقديم فهم نظري لطبيعة المتغيرات، التي تُعدّ إضافة نوعية للمعرفة العربية في هذا الجانب. ومن الناحية العملية يؤمل من هذه الدراسة أن يستفيد المُعنيون في وزارة التربية والتعليم من مسؤولين تربويين ومعلمين ومدراء، للعمل في قياس مستوى قوة السيطرة المعرفية على اتخاذ القرارات التربوية والإدارية الخاصة بتوجيه الطلبة إلى التخصصات المناسبة لقدراتهم، في ضوء البنية المعرفية الخاصة بهم. بالإضافة إلى أن هذه الدراسة قد تُسهم في تقييم بيانات التعلم وما تتضمنه من عناصر، وتقييم الإستراتيجيات التدريسية المتبعة للمساعدة في التخطيط العلمي، كما يُؤمل أن تسهم نتائج هذه الدراسة في وضع برامج إرشادية ملائمة لطلبة المرحلة الثانوية، تساعد في الحد من انتشار الخوف من الفشل لديهم، وزيادة قدرتهم على مواجهته وتحمله، والعمل على زيادة ثقتهم بأنفسهم وقدراتهم التي قد تتأثر بالخوف من الفشل وتجعله معوقاً لتحقيق ذلك.

حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصرت الدراسة على عينة من طلبة المرحلة الثانوية، ذكوراً وإناثاً بفرعيه العلمي والأدبي في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم البادية الشمالية الشرقية للعام الدراسي (2020/2021). وتتحدد نتائج الدراسة الحالية بمدى صدق الأدوات التي استخدمت في جمع البيانات والمعلومات وثباتها.

الطريقة والإجراءات منهج الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي في البحث، إذ حاولت الدراسة الكشف عن العلاقة بين قوة السيطرة المعرفية والخوف من الفشل.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع طلبة المرحلة الثانوية بفرعيه العلمي والأدبي في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم البادية الشمالية الشرقية المنتظمين في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2020/2021. وبالبالغ عددهم (1599) طالباً وطالبة، منهم (811) طالباً و(788) طالبة، وذلك حسب السجلات الرسمية لمديرية التربية والتعليم في البادية الشمالية الشرقية. أما عينة الدراسة الحالية فتكونت من (320) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني ثانوي، أي ما يساوي (20%) من مجتمع الدراسة، اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية. والجدول (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيراتها.

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيري الجنس والفرع الأكاديمي

| المتغيرات | الفئات | التكرار | النسبة |
|-----------------|---------|---------|--------|
| الجنس | ذكر | 156 | 48.8% |
| | أنثى | 164 | 51.2% |
| | المجموع | 320 | 100% |
| الفرع الأكاديمي | علمي | 110 | 34.4% |
| | أدبي | 210 | 65.6% |
| | المجموع | 320 | 100% |

استخدم في هذه الدراسة مقياسان هما:

مقياس قوة السيطرة المعرفية: تم استخدام مقياس ستيفينسون وإيفنز (Stevenson & Evans, 1994) للسيطرة

المعرفية، والذي يتكون من (30) فقرة، موزعة على قسمين: القسم الأول: قوة السيطرة المعرفية - الرتبة الأولى وتقيس دور

المعلم في تشجيع الطلبة على أداء مهام التعلم، وتحتوي على: بُعد تشجيع المعلم (8) فقرات، والقسم الثاني قوة السيطرة المعرفية - الرتبة الثانية، وتقيس أنماط السلوك التي يقوم بها الطالب داخل الغرفة الصفية لأداء مهام التعلم، ودافعية الطالب: وتحتوي على بُعد دافعية الطالب (8) فقرات، وبُعد أنماط الطالب السلوكية (14) فقرة. وقام ستيفينسون وإيفنز (Stevenson & Evans, 1994) بتطبيق المقياس على (278) طالباً وطالبة من طلبة كلية كوينزلاند في أستراليا، والتحقق من صدق المقياس باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي، بحيث يتم العمل على تضمين الفقرات التي تبلغ قيمة التشبعات العاملية لها على مجالات المقياس (0.50) أو أكثر، وقد أسفرت نتائج التحليل عن وجود بُعدين من قوة السيطرة المعرفية هما: قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الأولى، وقوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية، وهما مستقلان. وللتحقق من ثبات المقياس قام ستيفينسون وإيفنز (Stevenson & Evans 1994) بتطبيق المقياس على (278) طالباً وطالبة من طلبة كلية كوينزلاند في أستراليا، والتحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وتراوحت قيم معامل الثبات بالنسبة لمقياس قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الأولى بين (0.82-0.86)، وبين (0.77-0.87) بالنسبة لمقياس قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية.

صدق المقياس للدراسة الحالية

ولأغراض الدراسة الحالية تم ترجمة المقياس من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية، وتم ترجمة النسخة المعربة إلى اللغة الإنجليزية من قبل احد أعضاء هيئة التدريس في قسم اللغة الإنجليزية للتأكد من دقة الترجمة.

صدق المحتوى: تم عرض مقياس قوة السيطرة المعرفية على تسعة من أعضاء الهيئة التدريسية من المختصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم في جامعة آل البيت والجامعة الهاشمية. إذ طُلب منهم إبداء آرائهم في فقرات المقياس من حيث انتمائها لمجالاتها، وصياغتها اللغوية، ومدى وضوحها، واقتراح أيه ملاحظات يرونها مناسبة. واعتمد معيار (80%) لاتفاق المحكمين لتعديل فقرات المقياس، وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم تعديل بعض الصياغات اللغوية للفقرات.

صدق البناء: للتحقق من صدق البناء تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالباً وطالبة ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وتم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت بين (-0.88 و 0.74)، وتراوحت قيم ارتباط أبعاد المقياس مع بعضها بين (0.45-0.67)، وجميعها دال إحصائياً، وتعد معاملات ارتباط مقبولة لأغراض الدراسة الحالية. وكذلك تم حساب معاملات ارتباط فقرات المقياس مع أبعادها من جهة، ومع الدرجة الكلية

للمقياس من جهة أخرى. وقد تراوحت قيم ارتباط فقرات بُعد تشجيع المعلم مع مجالها بين (0.64-0.87)، وتراوحت بين (0.57-0.74) مع الدرجة الكلية للمقياس. وتراوحت قيم ارتباط فقرات بُعد دافعية الطالب مع مجالها بين (-0.82-0.68)، وتراوحت بين (0.65-0.71) مع الدرجة الكلية للمقياس. وتراوحت قيم ارتباط فقرات بُعد أنماط الطالب السلوكية مع مجالها بين (0.56-0.68)، وتراوحت بين (0.43-0.77) مع الدرجة الكلية للمقياس.

ثبات مقياس قوة السيطرة المعرفية

تم التحقق من ثبات مقياس قوة السيطرة المعرفية في الدراسة الحالية بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Re-test)، تم توزيع المقياس على (40) طالب وطالبة من خارج عينة الدراسة، وتم تطبيق المقياس على نفس العينة مرة أخرى بعد مرور أسبوعين، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين مرتي التطبيق. وقد بلغ معامل الثبات (0.82) للمقياس ككل، وبلغ (0.72, 0.82, 0.79) لبُعد تشجيع المعلم، ولبُعد دافعية الطالب، ولبُعد أنماط الطالب السلوكية على التوالي. وكذلك تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وقد بلغت قيمة كرونباخ (0.92) للمقياس ككل، وبلغت (0.74, 0.79, 0.80) لبُعد تشجيع المعلم، ولبُعد دافعية الطالب، ولبُعد أنماط الطالب السلوكية على التوالي.

تصحيح مقياس قوة السيطرة المعرفية

في ضوء سلم الإجابة على فقرات المقياس، تم تدرّج سلم الاستجابة حسب تدرّج ليكرت الخماسي، حيث تتراوح الإجابة على جميع فقرات المقياس ما بين (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) وتقابلها الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي لجميع الفقرات، وبذلك تتراوح الدرجات على مقياس قوة السيطرة المعرفية بين (30) وهي تمثل أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص، و(150) وتمثل أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص على المقياس، ولتحديد مستوى تقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة وكل بُعد من أبعادها، استخدم المعيار الإحصائي الآتي بناء على المتوسطات الحسابية: أعلى علامة-أقل علامة/عدد المستويات، أي $1.33 = 1/3-5$ ، وبالتالي تصبح المستويات كالتالي 1-2.33 منخفض، 2.34-3.67 متوسط، 3.68-5 مرتفع.

مقياس الخوف من الفشل

تم استخدام مقياس الخوف من الفشل المطور من قبل كونروي وآخرون (Conroy et al., 2002)، والذي يتكون من (25) فقرة موزعة على خمسة أبعاد هي: الخوف من الشعور بالخجل والإحراج (7) فقرات، والخوف من تدني قيمة الذات (4) فقرات، والخوف من امتلاك مستقبل غامض (4) فقرات، والخوف من فقدان اهتمام الآخرين (5) فقرات، والخوف من إزعاج الآخرين المهمين (5) فقرات. وقام كونروي وآخرون (Conroy et al, 2002) بتطبيق المقياس على عينة تكونت من (544) طالباً وطالبة من طلبة جامعة بنسلفانيا في أمريكا، والتحقق من الصدق التعارضي للمقياس بمقارنة عدة مقاييس من بينها مقياس الخوف من النجاح (FOSS)، ومقياس القلق الرياضي (SAS) مع مقياس الخوف من الفشل. وقد أظهرت نتائج معاملات الارتباط إلى وجود درجة عالية من الصدق التعارضي. وللتحقق من ثبات المقياس قام كونروي وآخرون (Conroy et al, 2002)، بتطبيق المقياس على عينة تكونت من (544) طالباً وطالبة من طلبة جامعة بنسلفانيا في الولايات المتحدة الأمريكية، والتحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وبلغت (0.91) للدرجة الكلية.

صدق المقياس للدراسة الحالية

ولأغراض الدراسة الحالية تم ترجمة المقياس من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية، وتم ترجمة النسخة المعربة إلى اللغة الانجليزية من قبل احد أعضاء هيئة التدريس في قسم اللغة الإنجليزية للتأكد من دقة الترجمة.

صدق المحتوى: تم عرض مقياس الخوف من الفشل على تسعة من أعضاء الهيئة التدريسية من المختصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم في جامعة آل البيت والجامعة الهاشمية. إذ طُلب منهم إبداء آرائهم في فقرات المقياس من حيث انتمائها لمجالاتها، وصياغتها اللغوية، ومدى وضوحها، واقتراح أيه ملاحظات يرونها مناسبة. واعتمد معيار (80%) لاتفاق المحكمين لتعديل فقرات المقياس، وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم تعديل بعض الصياغات اللغوية للفقرات.

صدق البناء: للتحقق من صدق البناء تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالباً وطالبة ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وتم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت بين (0.74-0.88)، وتراوحت قيم ارتباط أبعاد المقياس مع بعضها بين (0.45-0.67)، وجمعياً دال إحصائياً، وتعدّ معاملات ارتباط مقبولة لأغراض الدراسة الحالية. وكذلك تم حساب معاملات ارتباط فقرات المقياس مع أبعادها من جهة، ومع الدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى. وقد تراوحت قيم ارتباط فقرات بُعد الخوف من الخجل والإحراج مع مجالها

بين (0.64-0.87)، وتراوحت بين (0.57-0.74) مع الدرجة الكلية للمقياس. وتراوحت قيم ارتباط فقرات بُعد الخوف من تدني قيمة الذات مع مجالها بين (0.68-0.82)، وتراوحت بين (0.65-0.71) مع الدرجة الكلية للمقياس. وتراوحت قيم ارتباط فقرات بُعد الخوف من فقدان اهتمام الآخرين مع مجالها بين (0.46-0.79)، وتراوحت قيم ارتباط فقرات بُعد الخوف من إزعاج الآخرين المهمين مع مجالها بين (0.43-0.77) مع الدرجة الكلية للمقياس.

ثبات مقياس الخوف من الفشل

تم التحقق من ثبات مقياس الخوف من الفشل في الدراسة الحالية بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Re-test)، تم توزيع المقياس على (40) طالبا وطالبة من خارج عينة الدراسة، وتم تطبيق المقياس على نفس العينة مرة أخرى بعد مرور أسبوعين، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين مرتي التطبيق. وقد بلغ معامل الثبات (0.82) للمقياس ككل، وبلغ (0.79، 0.86، 0.72) لبُعد الخوف من الخجل والإحراج، الخوف من تدني قيمة الذات، والخوف من امتلاك مستقل غامض، والخوف من فقدان اهتمام الآخرين، والخوف من إزعاج الآخرين المهمين. وكذلك تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وقد بلغت قيمة كرونباخ (0.92) للمقياس ككل، وبلغت (0.80، 0.79، 0.74) لبُعد الخوف من الخجل والإحراج، الخوف من تدني قيمة الذات، والخوف من امتلاك مستقل غامض، والخوف من فقدان اهتمام الآخرين، والخوف من إزعاج الآخرين المهمين على التوالي.

تصحيح مقياس الخوف من الفشل

في ضوء سلم الإجابة على فقرات المقياس، تم تدرج سلم الاستجابة حسب تدرج ليكرت الخماسي، حيث تتراوح الإجابة على جميع فقرات المقياس ما بين (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) وتقابلها الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي لجميع الفقرات، وبذلك تتراوح الدرجات على مقياس الخوف من الفشل بين (25) وهي تمثل أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص، و(125) وتمثل أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص على المقياس، ولتحديد مستوى تقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة وكل بُعد من أبعادها، استُخدم المعيار الإحصائي الآتي بناء على المتوسطات الحسابية: أعلى علامة-أقل علامة/ عدد المستويات، أي $1.33 = 5 - 1/3$ ، وبالتالي تصبح المستويات كالتالي 1-2.33 منخفض، 2.34-3.67 متوسط، 3.68-5 مرتفع.

إجراءات الدراسة

تم تنفيذ الدراسة وفقاً للخطوات الآتية:

- 1- ترجمة أدوات الدراسة من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، والتأكد من سلامة الترجمة.
- 2- التأكد من صدق أدوات الدراسة وثباتها بتحكيما وتطبيقها على عينة استطلاعية.
- 3- تحديد مجتمع الدراسة حسب إحصاءات مديرية التربية والتعليم في البادية الشمالية الشرقية، واختيار عينة تمثل مجتمع الدراسة.
- 4- كما قام الباحث بتصميم أدوات القياس على نماذج جوجل درايف (Google Drive) ليصار توزيع أدوات الدراسة على العينة إلكترونياً وعبر تطبيق البريد الإلكتروني (Gmail). حيث وضح الباحث للطلبة كيفية الإجابة على المقاييس المطلوبة، والتأكيد على أن الهدف من هذه الدراسة هو إثراء البحث.
- 5- جمع الاستبانات الصالحة للتحليل، وإدخال بياناتها إلى الحاسوب، لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة.
- 6- استخلاص النتائج، ومن ثم مناقشة ما تم التوصل إليه من نتائج في ضوء أسئلة الدراسة والخروج بالتوصيات المناسبة استناداً إلى نتائج الدراسة.

نتائج الدراسة:

السؤال الأول: ما مستوى قوة السيطرة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى قوة السيطرة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى قوة السيطرة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية مرتبة

تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

| الرتبة | الرقم | المجال | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|--------|-------|----------------------------|-----------------|-------------------|---------|
| 1 | 3 | أنماط الطالب السلوكية | 3.70 | .401 | مرتفع |
| 2 | 1 | تشجيع المعلم | 3.69 | .536 | مرتفع |
| 3 | 2 | دافعية الطالب | 3.62 | .591 | متوسط |
| | | مقياس قوة السيطرة المعرفية | 3.68 | .361 | مرتفع |

يبين الجدول (2) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.62-3.70)، حيث جاء أنماط الطالب السلوكية في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.70) وبمستوى مرتفع، بينما جاءت دافعية الطالب في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.62) وبمستوى متوسط، وبلغ المتوسط الحسابي لمقياس قوة السيطرة المعرفية ككل (3.68) وبمستوى مرتفع.

السؤال الثاني: ما مستوى الخوف من الفشل لدى طلبة المرحلة الثانوية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الخوف من الفشل لدى طلبة المرحلة الثانوية، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الخوف من الفشل لدى طلبة المرحلة الثانوية مرتبة

تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

| الرتبة | الرقم | المجال | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|--------|-------|--------------------------------|-----------------|-------------------|---------|
| 1 | 1 | الخوف من الخجل والإحراج | 3.63 | .609 | متوسط |
| 2 | 4 | الخوف من فقدان اهتمام الآخرين | 3.54 | .506 | متوسط |
| 3 | 5 | الخوف من إزعاج الآخرين المهمين | 3.49 | .519 | متوسط |
| 4 | 3 | الخوف من امتلاك مستقبل غامض | 2.84 | .831 | متوسط |
| 5 | 2 | الخوف من تدني قيمة الذات | 2.77 | .901 | متوسط |
| | | مقياس الخوف من الفشل | 3.32 | .474 | متوسط |

يبين الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.77-3.63)، حيث جاء الخوف من الشعور بالخجل والإحراج في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.63) وبمستوى متوسط، بينما جاء الخوف من التقليل من تقدير الذات في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.77) وبمستوى متوسط، وبلغ المتوسط الحسابي لمقياس الخوف من الفشل ككل (3.32) وبمستوى متوسط.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى قوة السيطرة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى إلى الجنس والفرع الأكاديمي، أو التفاعل بينهما؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى قوة السيطرة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية حسب متغيري الجنس والفرع الأكاديمي والجدول أدناه يبين ذلك.

جدول رقم (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى قوة السيطرة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية

حسب متغيري الجنس والفرع الأكاديمي

| العدد | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الفرع الأكاديمي | الجنس | الأبعاد |
|-------|-------------------|-----------------|-----------------|---------|-----------------------|
| 49 | .494 | 3.72 | علمي | ذكر | تشجيع المعلم |
| 107 | .600 | 3.64 | أدبي | | |
| 156 | .569 | 3.67 | المجموع | | |
| 61 | .529 | 3.77 | علمي | أنثى | |
| 103 | .486 | 3.69 | أدبي | | |
| 164 | .502 | 3.72 | المجموع | | |
| 110 | .512 | 3.75 | علمي | المجموع | |
| 210 | .546 | 3.66 | أدبي | | |
| 320 | .536 | 3.69 | المجموع | | |
| 49 | .656 | 3.67 | علمي | ذكر | دافعية الطالب |
| 107 | .564 | 3.70 | أدبي | | |
| 156 | .592 | 3.69 | المجموع | | |
| 61 | .605 | 3.58 | علمي | أنثى | |
| 103 | .575 | 3.54 | أدبي | | |
| 164 | .585 | 3.56 | المجموع | | |
| 110 | .627 | 3.62 | علمي | المجموع | |
| 210 | .573 | 3.62 | أدبي | | |
| 320 | .591 | 3.62 | المجموع | | |
| 49 | .444 | 3.82 | علمي | ذكر | أنماط الطالب السلوكية |
| 107 | .372 | 3.65 | أدبي | | |
| 156 | .402 | 3.70 | المجموع | | |
| 61 | .353 | 3.78 | علمي | أنثى | |
| 103 | .422 | 3.64 | أدبي | | |
| 164 | .402 | 3.69 | المجموع | | |
| 110 | .395 | 3.79 | علمي | المجموع | |
| 210 | .396 | 3.65 | أدبي | | |
| 320 | .401 | 3.70 | المجموع | | |
| 49 | .391 | 3.75 | علمي | ذكر | الدرجة الكلية |
| 107 | .353 | 3.66 | أدبي | | |

| | | | | |
|-----|------|------|---------|---------|
| 156 | .366 | 3.69 | المجموع | أنثى |
| 61 | .357 | 3.72 | علمي | |
| 103 | .353 | 3.63 | أدبي | |
| 164 | .356 | 3.66 | المجموع | |
| 110 | .371 | 3.74 | علمي | المجموع |
| 210 | .352 | 3.64 | أدبي | |
| 320 | .361 | 3.68 | المجموع | |

يبين الجدول (4) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى قوة السيطرة المعرفية لدى

طلبة المرحلة الثانوية بسبب اختلاف فئات متغيري الجنس والفرع الأكاديمي.

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي المتعدد على الأبعاد

جدول (5) وتحليل التباين الثنائي للأداة ككل جدول (6).

جدول (5) تحليل التباين الثنائي المتعدد لأثر الجنس والفرع الأكاديمي والتفاعل بينهما على مجالات مستوى قوة السيطرة

المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية

| الدلالة الإحصائية | قيمة ف | متوسط المربعات | درجات الحرية | مجموع المربعات | الأبعاد | مصدر التباين |
|-------------------|--------|----------------|--------------|----------------|-----------------------|--|
| .431 | .622 | .179 | 1 | .179 | تشجيع المعلم | الجنس هوتلنج=0.016 ح=0.174 |
| .080 | 3.085 | 1.074 | 1 | 1.074 | دافعية الطالب | |
| .596 | .282 | .044 | 1 | .044 | أنماط الطالب السلوكية | |
| .194 | 1.694 | .487 | 1 | .487 | تشجيع المعلم | الفرع الأكاديمي هوتلنج=0.038 ح=0.008 |
| .917 | .011 | .004 | 1 | .004 | دافعية الطالب | |
| .002 | 10.038 | 1.580 | 1 | 1.580 | أنماط الطالب السلوكية | |
| .959 | .003 | .001 | 1 | .001 | تشجيع المعلم | الجنس×الفرع ويلكس=0.001 ح=0.926 |
| .679 | .172 | .060 | 1 | .060 | دافعية الطالب | |
| .729 | .120 | .019 | 1 | .019 | أنماط الطالب السلوكية | |
| | | .287 | 316 | 90.769 | تشجيع المعلم | الخطأ |
| | | .348 | 316 | 110.023 | دافعية الطالب | |
| | | .157 | 316 | 49.750 | أنماط الطالب السلوكية | |
| | | | 319 | 91.492 | تشجيع المعلم | الكلية |
| | | | 319 | 111.464 | دافعية الطالب | |
| | | | 319 | 51.344 | أنماط الطالب السلوكية | |

يتبين من الجدول (5) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجنس في جميع الأبعاد.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الفرع الأكاديمي في جميع الأبعاد باستثناء بُعد أنماط الطالب السلوكية، وجاءت الفروق لصالح الفرع العلمي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر التفاعل بين الجنس والفرع الأكاديمي في جميع الأبعاد.

جدول (6) تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس والفرع الأكاديمي والتفاعل بينهما على مستوى قوة السيطرة المعرفية لدى

طلبة المرحلة الثانوية

| الدلالة الإحصائية | قيمة ف | متوسط المربعات | درجات الحرية | مجموع المربعات | مصدر التباين |
|-------------------|--------|----------------|--------------|----------------|-------------------------|
| .467 | .531 | .069 | 1 | .069 | الجنس |
| .029 | 4.814 | .623 | 1 | .623 | الفرع |
| .981 | .001 | .00007 | 1 | .00007 | الجنس × الفرع الأكاديمي |
| | | .129 | 316 | 40.882 | الخطأ |
| | | | 319 | 41.562 | الكلية |

يتبين من الجدول (6) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف 0.531 وبدلالة إحصائية بلغت 0.467.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الفرع الأكاديمي، حيث بلغت قيمة ف 4.814 وبدلالة إحصائية بلغت 0.029، وجاءت الفروق لصالح الفرع العلمي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر التفاعل بين الجنس والفرع الأكاديمي، حيث بلغت قيمة ف 0.001 وبدلالة إحصائية بلغت 0.981.

السؤال الرابع: هل توجد علاقة ارتباطية بين قوة السيطرة المعرفية والخوف من الفشل؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين قوة السيطرة المعرفية والخوف من الفشل، والجدول

(7) يوضح ذلك.

جدول (7)معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين قوة السيطرة المعرفية والخوف من الفشل

| الأبعاد | معاملات الارتباط | تشجيع المعلم | دافعية الطالب | أنماط الطالب السلوكية | مقياس قوة السيطرة المعرفية |
|--------------------------------|-------------------|--------------|---------------|-----------------------|----------------------------|
| الخوف من الخجل والإحراج | معامل الارتباط ر | -0.009 | -0.038 | .052 | .007 |
| | الدلالة الإحصائية | .866 | .504 | .352 | .902 |
| | العدد | 320 | 320 | 320 | 320 |
| الخوف من تدني قيمة الذات | معامل الارتباط ر | -0.017 | .031 | .088 | .053 |
| | الدلالة الإحصائية | .768 | .585 | .114 | .347 |
| | العدد | 320 | 320 | 320 | 320 |
| الخوف من امتلاك مستقبل غامض | معامل الارتباط ر | -0.138(*) | .008 | .034 | -0.033 |
| | الدلالة الإحصائية | .013 | .886 | .541 | .551 |
| | العدد | 320 | 320 | 320 | 320 |
| الخوف من فقدان اهتمام الآخرين | معامل الارتباط ر | -0.073 | -0.066 | .084 | -0.014 |
| | الدلالة الإحصائية | .196 | .239 | .136 | .800 |
| | العدد | 320 | 320 | 320 | 320 |
| الخوف من إزعاج الآخرين المهمين | معامل الارتباط ر | -0.016 | -0.007 | .132(*) | .059 |
| | الدلالة الإحصائية | .770 | .905 | .018 | .293 |
| | العدد | 320 | 320 | 320 | 320 |
| مقياس الخوف من الفشل | معامل الارتباط ر | -0.066 | -0.017 | .102 | .019 |
| | الدلالة الإحصائية | .237 | .756 | .068 | .734 |
| | العدد | 320 | 320 | 320 | 320 |

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

يتبين من الجدول (7) وجود علاقة سلبية دالة إحصائية بين بُعد تشجيع المعلم وبين بُعد الخوف من امتلاك

مستقبل غامض، كما تبين وجود علاقة إيجابية دالة إحصائية بين بُعد أنماط الطالب السلوكية وبُعد الخوف من إزعاج

الآخرين المهمين، بينما لم تظهر فروق دالة إحصائية بين باقي المتغيرات.

مناقشة نتائج الدراسة:

أظهرت نتائج السؤال الأول أن مستوى قوة السيطرة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية كان مرتفعاً. وقد يرجع الباحث سبب امتلاك طلبة المرحلة الثانوية قوة سيطرة معرفية بمستوى مرتفع، إلى أن حث بعض البيئات الطلبة لاستخدام أساليب مختلفة من التفكير لغرض إنجاز المهام المطلوبة منهم، فسلوك المعلم يمكن أن يتسبب في توفير بيئة دراسية تمتلك قوة سيطرة معرفية، إذ إنَّ تصور المعلم والطالب لعملية التَّعلم يؤثر على مستويات التفكير لديهم، فالمعلمون قادرون على خلق بيئة تعليمية إيجابية عن طريق إدارة الصف بفاعلية، وحث الطلبة على استعمال عمليات عقلية معرفية تساعدهم في عملية تعلمهم، وهذا ما أكد عليه ستيفينسون (Stevenson, 1990) من أن للبيئة ومواقف التَّعلم داخل بيئة التَّعلم الدور الرئيس في ظهور قوة السيطرة المعرفية، وذلك لأن قوة السيطرة المعرفية من المتغيرات المعرفية التي تعتمد على البنية المعرفية للشخص ومستوى تطورها. وهذا يتفق مع ما أشارت إليه بعض الدَّراسات كدراسة (الفقيه، 2016؛ درويش، 2017) إلى أن قوة السيطرة المعرفية تُعدّ من المتغيرات التي يمكن تنميتها لدى الطلبة إذا استخدم المُعلم مجموعة من الأنشطة المعززة لها أثناء تقديمه لمحتوى التَّعلم. ويتأتى ذلك من خلال إيجاد بيئة تعلم محفزة ومشجعة للطلبة، تقوم على استخدام مجموعة من طرائق التدريس الفاعلة والمستندة إلى استخدام التكنولوجيا داخل الغرفة الصفية.

وتتفق نتيجة هذه الدَّراسة مع نتيجة دراسة (الخفاجي وعباس، 2018)، والتي أشارت إلى أن مستوى قوة السيطرة المعرفية كان مرتفعاً. وتختلف مع نتيجة دراسة (الحياني والراوي، 2019؛ العكايشي، 2019)، اللتين أشارتا إلى أن مستوى قوة السيطرة المعرفية كان متوسطاً. وقد يرجع هذا الاختلاف إلى العينة، حيث تناولت جميع هذه الدَّراسات عينات مختلفة عن عينة الدَّراسة الحالية من حيث المجتمع أو العمر الزمني، حيث كانت العينة في أغلب الدَّراسات من مستويات دراسية أعلى وليست من طلبة المرحلة الثانوية كما في الدَّراسة الحالية، وفي هذه المرحلة يتعرض طلبة الجامعة لصعوبات التخصص وضغوطه وما يرتبط به من التزامات وواجبات.

أظهرت نتائج السؤال الثاني أن مستوى الخوف من الفشل لدى طلبة المرحلة الثانوية كان متوسطاً. وقد يرجع الباحث هذه النتيجة إلى ما أشار إليه فيلدولوسون (Field & Lawson, 2003) إلى أن إدراك الطلبة لأهمية النجاح والإنجاز وتحقيق الأهداف المرجوة، ومقاومة الطلبة للفشل ومواجهة الصعوبات التي تواجههم خلال العملية التعليمية، كما أن الطلبة يرون للنجاح قيمة جوهرية ورئيسة في الإنجاز للارتقاء، والتطور، والنمو الانفعالي، والاجتماعي، والنفسي لديهم، وبناء على ذلك يكون الطلبة مدفوعين بدافع النجاح والإنجاز، والحماس، والطموح لتحقيق أهدافهم المختلفة.

كما يرجع الباحث خوف الطلبة الذي جاء بدرجة متوسطة بأنه نابع من الخوف من الرفض الاجتماعي، والشعور بالعار والحرج أمام الآخرين، ومكانتهم أمام زملائهم الطلبة والمعلمين، ووالديهم عندما يفشلون، والخوف من فقدان اهتمام الآخرين وتقديرهم، ومساعدتهم، ورفضهم لهم بعد فشلهم، لأنهم يرون بأن فشلهم يظهر عجزهم وعدم كفاءتهم ومقدرتهم، مما ينتج عن ذلك مشاعر الحزن والانفعالات السلبية، واللوم الذاتي، وتأنيب الضمير، وكذلك خوفهم من أن يصبح خوفهم صفة واضحة في شخصيتهم (Conroy et al., 2002). بالإضافة إلى ردود فعل الوالدين اتجاه الفشل الذي يؤدي لضغط نفسي كبير على الطلبة لتحقيق النجاح والإنجازات وتجنب الوقوع بالفشل (Andrews, 1998 ; McGregor, 2003).

كما يمكن تفسير سبب حصول طلبة المرحلة الثانوية على مستوى متوسط من الخوف من الفشل إلى ما أشار إليه الهلسا (1996) بأن الخوف والقلق لدى الطلبة، يشكل دافعاً محركاً للسلوك لتحقيق النجاحات وتجنب الفشل، ويدفع الطلبة إلى مزيد من الجهد والمثابرة، والعمل لتحقيق الإنجازات. ويُعدّ المستوى الطبيعي من الخوف لدى الطلبة في غاية من الأهمية لاستمرارية حياتهم، وبلوغ النجاح، إذ يعكس مسؤوليتهم، وجهدهم، ومثابرتهم لتحقيق أهدافهم المختلفة.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (طربية، 2016)، التي أشارت إلى أن مستوى الخوف من الفشل كان متوسطاً، وتختلف مع نتيجة دراسة (عايز، 2019)، التي أشارت أن مستوى الخوف من الفشل كان منخفضاً. وقد يرجع هذا الاختلاف إلى العينة، حيث تناولت دراسة (عايز، 2019) عينة من طلبة المرحلة المتوسطة، والتي قد تختلف عن عينة الدراسة الحالية التي اختيرت من طلبة المرحلة الثانوية. فطلبة المرحلة المتوسطة قد لا يتعرضون إلى ضغوطات دراسية وما يرتبط به من مهمات وواجبات، ومن ثم لا يعانون من الخوف من الفشل.

أظهرت نتائج السؤال الثالث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قوة السيطرة المعرفية تعزى لأثر الجنس في جميع الأبعاد. وقد يرجع الباحث هذه النتيجة إلى أن كلاً من الطلبة الذكور والإناث يتعرضون إلى خبرات متشابهة في المجتمع المدرسي، بالإضافة إلى انتمائهم إلى بيئة ثقافية واحدة يجعلهم يشتركون باهتمامات فكرية، ومهام عقلية متشابهة، كما تعمل وزارة التربية والتعليم الأردنية والمعلمون على إيجاد بيئة صفية محفزة من أجل جعل خبرات التعلم للطلبة من الجنسين متشابهة إلى حدٍ كبير.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة أن قوة السيطرة المعرفية هي في الأساس تُعدّ من المفاهيم الذاتية التي تستند إلى قدرة المعلم على تشجيع الطلبة وتوظيف بيئة التعلم من أجل إيجاد مستوى عالٍ من الدافعية. ونظراً لأنّ عناصر قوة

السيطرة المعرفية تستند في الأساس إلى متغيرات سلوكية، يرجع أساسه إلى ما يقدمه المعلم داخل الغرفة الصفية من عبارات ثناء وتشجيع من أجل إيجاد مستوى عالٍ من الدافعية لدى الطلبة من الجنسين.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (العكايشي، 2019)، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قوة السيطرة المعرفية تعزى لمتغير الجنس. وتختلف مع نتيجة دراسة (الخفاجي وعباس، 2018)، والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قوة السيطرة المعرفية، تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث. وقد يرجع هذا الاختلاف إلى طبيعة المجتمع التي أخذت منه العينة، وخصائص أفراد العينة، ومكان إجراء الدراسة.

وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قوة السيطرة المعرفية تعزى لأثر الفرع الأكاديمي في جميع الأبعاد باستثناء بُعد أنماط الطالب السلوكية، وجاءت الفروق لصالح العلمي. وقد يرجع الباحث هذه النتيجة إلى أن طبيعة محتوى التعلم المقدم لدى طلبة الفرع العلمي يحتاج إلى بذل جهد عقلي واضح، يعمل على تطوير نوع من الإحباط لدى العديد من الطلبة، مما يؤثر سلباً على أنماطهم السلوكية، كما وأن المتطلبات المفروضة على طلبة الفرع العلمي من ضغوط والدية وضغوط من المعلمين ذات أثرٍ سلبي على مستوى الدافعية لديهم. كما وأن طبيعة المباحث الدراسية في الفرع الأدبي تتصف بدرجة أعلى من المرونة وإعطاء الفرصة للطلبة بالتعبير عن آرائهم، وهذا ما لا يتوفر في المباحث الدراسية للفرع العلمي، التي تقوم على مجموعة من الأرقام والمعادلات المجردة، التي يتطلب التعامل معها باستخدام مخزون عقلي كبير ينتج عنه نوعٌ من تثبيط مستوى الدافعية لدى طلبة الفرع العلمي.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (الخفاجي وعباس، 2018)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قوة السيطرة المعرفية تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي.

أظهرت نتائج السؤال الرابع وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين بُعد تشجيع المعلم، وبُعد الخوف من امتلاك مستقبل غامض. وقد يرجع الباحث هذه النتيجة في ضوء الدرجة العالية من الحرص والاهتمام الزائد والتشجيع، والمديح المستمر من قبل المعلمين قد يشكل خوفاً لدى الطلبة من امتلاك مستقبل غامض؛ إذ إن الدرجات العالية والتمتدنية من التشجيع والدافعية قد تولد نتائج عكسية، والذي يترتب عليه العديد من المشكلات التحصيلية، والسلوكية، والأكاديمية المختلفة.

كما تبين وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين بُعد أنماط الطالب السلوكية وبُعد الخوف من إزعاج الآخرين المهمين. وقد يرجع الباحث هذه النتيجة إلى أن الأنماط السلوكية الإيجابية لدى الطلبة قادرة على رفع سوية اكتسابهم

لمحتوى التعلم المقدم لهم، مما يعني أن هناك ضرورة لتضافر الجهود بين الطلبة والمعلمين من أجل مساعدة الطلبة على اختيار مجموعة من الأنماط السلوكية الإيجابية، المستندة إلى جعل الطلبة يدركون بأن أنماطهم السلوكية في بيئة التعلم تؤثر في قدرتهم على الانخراط في عملية التعلم، مما يجعلهم يضاعفون جهودهم، ومثابرتهم في عملية التعلم، ويحفزهم أكثر لتحقيق الإنجازات، والنجاحات، ومقاومة الصعوبات، والمشكلات الأكاديمية المختلفة؛ مما يؤثر على مستوى خوفهم من إزعاج الآخرين المهمين من فشلهم وزيادة ثقتهم بهم.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:

1. العمل على تطوير إستراتيجيات تدريسية من أجل أن يستخدمها المعلمون لتنمية مستوى قوة السيطرة المعرفية لدى الطلبة داخل الغرفة الصفية.
2. تصميم برامج إرشادية تساعد على التقليل من الخوف من الفشل لدى طلبة المرحلة الثانوية، والعمل على رفع مستوى أدائهم وتحصيلهم الدراسي، وقدراتهم الدراسية التي تتأثر بالخوف من الفشل.
3. بناء برامج إرشادية لتطوير مستوى قوة السيطرة المعرفية لدى طلبة الفرع الأدبي.
4. إجراء دراسات أخرى تتناول قوة السيطرة المعرفية وعلاقتها بمتغيرات أكاديمية أخرى كالاختراق الأكاديمي.

قائمة المراجع:

- الحياني، صبري والراوي، مروة. (2019). قوة السيطرة المعرفية وعلاقتها بالتفكير الشمولي. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 28(5)، 306-306.
- الخفاجي، زينب وعباس، زينب. (2018). قوة السيطرة المعرفية لدى طلبة الجامعة. *مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية*، 43(2)، 96-116.
- درويش، جيهان. (2017). برنامج قائم على استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية وأثره في تنمية السيطرة المعرفية لدى طلاب الدراسات العليا. *تكنولوجيا التربية - دراسات وبحوث*، 34، 119-151.
- دسوقي، شيرين. (2010). البناء العملي للإبداع الانفعالي وعلاقته بكل من قوة السيطرة المعرفية والقيم لدى عينة من طلاب الصف الثالث الإعدادي. *مجلة كلية التربية في جامعة نينها*، 21(82)، 168-212.
- طربية، مرام. (2016). القدرة التنبؤية للكفاءة الأكاديمية المدركة والخوف من الفشل لدى طلبة المرحلتين الأساسية والثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.
- عايز، أمل. (2019). الاستقواء وعلاقته بالخوف من الفشل لدى طلبة المرحلة المتوسطة. *مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، العراق*، 19(3)، 1-19.
- العكايشي، بشرى. (2019). علاقة الوعي الذاتي بقوة السيطرة المعرفية لدى طلبة جامعة الشارقة. *مجلة الآداب، جامعة بغداد*، 129، 295-330.
- الفاقي، ممدوح. (2016). أثر اختلاف حجم مجموعات التشارك بإستراتيجية المناقشات الإلكترونية ورتبة قوة السيطرة المعرفية على التحصيل والكفاءة الاجتماعية الإلكترونية لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الطائف. *تكنولوجيا التربية - دراسات وبحوث*، 29، 29-103.
- معوذ، محمد. (2006). *مقياس الخوف من الفشل*، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- الهلسا، حسان. (1996). *علاقة بعض السمات الشخصية بدافع الإنجاز لدى طلبة الصف الأول الثانوي*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

قائمة المراجع الأجنبية:

- Akayashi, B. (2019). The relationship of Self-awareness with the Cognitive Holding Power among students of the University of Sharjah. *Journal of Arts, University of Baghdad, 129*, 295-330. (in Arabic)
- Al-Feki, M. (2016). The effect of the difference in the size of the participation groups on the electronic discussion strategy and the rank of the strength of Cognitive Holding Power on the achievement and the electronic social competence of the preparatory year students at Taif University. *Education Technology - Studies and Research - 29*, 103-29. (in Arabic)
- Al-Hayyani, S., & Al-Rawy, M. (2019). Cognitive Holding Power and its Relationship with Postgraduate Students Comprehensive Thinking. *The Islamic University Journal of Educational and Psychological Studies, 28* (5), 306-306. (in Arabic)
- Andrews, B. (1998). *Shame and Childhood abuse*. In P. Gilbert & B. Andrews (Eds.), *Shame: Interpersonal behavior, psychopathology and culture series in affective science* (pp. 176-190). New York, NY: Oxford University Press.
- Bartels, J. M., & Ryan, J. J. (2013). Fear of failure and achievement goals: A canonical analysis. *Journal of Instructional Psychology, 40*(2), 42-49.
- Bartels, J. M., Magun-Jackson, S., & Ryan, J. J. (2010). Dispositional Approach-Avoidance Achievement Motivation and Cognitive Self-regulated Learning: The Mediation of Achievement Goals. *Individual Differences Research, 8*(2), 97-110.
- Buchalter, S.F. (1992); Fear of success, fear of failure, and the imposter phenomenon: A factor analytic Approach to convergent and Validity. *Journal of Personality Assessment: discriminant. 58* (2), 368-379.
- Clark, J & Dart, B. (1991). Tertiary Learning: A symposium, *Paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Ramada Inn, Gold Cosat, December*.
- Conroy, D. E., Poczwardowski, A., & Henschen, K. P. (2001). Evaluative criteria and consequences associated with failure and success for elite athletes and performing artists. *Journal of applied sport psychology, 13*(3), 300-322.
- Conroy, D. E., Willow, J. P., & Metzler, J. N. (2002). Multidimensional fear of failure measurement: The Performance Failure Appraisal Inventory. *Journal of Applied Sport Psychology, 14*, 76-90.

- Darwish, J. (2017). A program based on the use of cloud computing applications and its impact on the development of Cognitive Holding among graduate students. *Education Technology - Studies and Research - 34*, 151-119. (in Arabic)
- Desouky, S. (2010).The global construction of emotional creativity and its relationship to each of the Cognitive Holding Power and values among a sample of third-grade middle school students.*Journal of the College of Education at Nabha University*, 21 (82), 168-212. (in Arabic)
- Eayiz, A. (2019). Bullying and its relationship to fear of failure among middle school students.*Al-Qadisiyah Journal of Arts and Educational Sciences, Iraq*, 19(3), 19-1. (in Arabic)
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2004).The intergenerational transmission of fear of failure. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(8), 957-971.
- Field, A., & Lawson, J. (2003). Fear information and the development of fears during childhood: Effects on implicit fear responses and behavioural avoidance. *Behaviour Research and Therapy*, 41(11), 1277-1293.
- Hagbin, M., McCaffrey, A., & Pychyl, T. A. (2012).The complexity of the relation between fear of failure and procrastination. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30(4), 249-263.
- Khafaji, Z., & Abbas, Z. (2018). Cognitive Holding Power among university students. *Basra Research Journal for the Humanities*, 43(2), 116-96. (in Arabic)
- McGregor, H. (2003). *The shame of failure: Exploring the relationship between fear of failure and shame*. (Doctoral dissertation, University of Rochester, 2003).
- Moawad, M. (2006).*Fear of Failure Scale*. The Anglo-Egyptian Library, Cairo. (in Arabic)
- Stevenson, J & Mckavanagh, C. (2002).*Problem- Solving Cognitive Activity in Technical Education Classrooms, Paper Presented in A Symposium on Problem Solving Activity Changing Minds*, European Association For Research on Learning and instruction 10th international Conference on Thinking. Harrogate. England PP. 8-1.
- Stevenson, J. & Evans, G. (1994).Conceptualization and measurement of cognitive holding power.*Journal of Educational Measurement*, 31(2), 161-181.
- Stevenson, J. (1990). Conceptualisation and measurement of Cognitive Holding Power in technical and further education learning settings.*In annual conference of the Australian Association for Research in Education, Sydney*.

- Tarbiyah, M. (2016). *Predictive ability of perceived academic competence and fear of failure among primary and secondary school students*. Unpublished M.A. Dissertatation, Amman Arab University, Jordan. (in Arabic)
- Walmsley, B. (2003). Partnership-Centered Learning: The Case For Pedagogic Balance In Technology Education. *Journal of Technology Education*, 14(2), 56-69.
- Wang, T. (1992). *The effects of achievement motivation goal acceptance, and task performance and goal difficulty on task performance*. Dissertation Abstracts International, 57, 12.