



الإخفاقات المعرفية لدى طلبة المرحلة الإعدادية

الباحثة : إسراء هاشم علي

أ.د . عدنان ماريد جبر

جامعة واسط /كلية التربية للعلوم الانسانية /علم النفس التربوي

std2024208.Asraa.H@uowasit.edu.iq

مستخلص البحث

يهدف البحث الحالي لتعرف على درجة الإخفاقات المعرفية لدى طلبة المرحلة الإعدادية ولغرض تحقيق هدف البحث, اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي, واختارت الباحثة عينة مكونة من (400), طالب وطالبة من الصف الخامس الإعدادي بفرعيه الأدبي والعلمي, واعتمدت الباحثة مقياس الاخفاقات المعرفية الذي اعدده برودبنت وزملاؤه, (Broadbent, et al, 1982) وتم ترجمته إلى اللغة العربية بواسطة الخيلاني (2008), وكيفته على طلبة المرحلة الإعدادية الكروي (2018), وقامت الباحثة بالتحليل الإحصائي للفقرات, والتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس, وتوصلت النتائج الى وجود مستوى متوسط من الإخفاقات المعرفية لدى طلبة المرحلة الإعدادية .

الكلمات المفتاحية : الإخفاقات المعرفية, طلبة المرحلة الإعدادية

Cognitive Failures among Preparatory School Students

Asraa Hashim Ali

P.Dr. Adnan Marid Jabur

Abstract

This study aims to determine the level of cognitive failures among preparatory school students. Adopting a descriptive approach, the researcher selected a sample of 400 students from the fifth grade of preparatory school (literary and scientific branches). The study utilized the Cognitive Failures Questionnaire (CFQ) developed by (Broadbent et al, 1982), which was translated into Arabic by Al-Khilani (2008) and adapted for preparatory school students by Al-Karawi (2018). After conducting a statistical analysis of the items and verifying the psychometric properties of the scale, the results revealed that preparatory school students exhibit a moderate level of cognitive failures.

Keywords: Cognitive failure, preparatory school students.

الفصل الاول

مشكلة البحث

تمثل المرحلة الإعدادية نقطة تحول هامة في مسار التنشئة الاجتماعية، فهي ترتبط بمرحلة المراهقة الوسطى التي تشكل فترة انتقالية حاسمة بين الطفولة والرشد. وتكتسب هذه المرحلة تعقيدها من كونها فترة تحولات فسيولوجية وعاطفية واجتماعية ونفسية تؤثر بشكل مباشر في تكوين هوية الشخص. هذا يجعلها بيئة مناسبة للصراعات



النفسية، خاصة في ظل تعقيد المتطلبات الاجتماعية والحضارية المعاصرة (الظاهر، 2005: 23).

إن هذا التعقيد لا يقتصر على الجوانب النفسية، بل يمتد ليؤثر على الكفاءة المعرفية للطلبة. فالتقدم المجتمعي يُقاس بجودة المخرجات المعرفية لأفراده (النعمي، 2007: 22). ومن ثم فإن أي تراجع أو إخفاقات معرفية تظهر أثناء الدراسة أو العمل تُعتبر مؤشراً على خلل وظيفي يؤثر سلباً على بنية المجتمع ككل، وتتجلى مشكلة الإخفاقات المعرفية كعائق رئيسي يواجه الطلبة، حيث يجد الكثير منهم صعوبة كبيرة في استرجاع المعلومات والمعارف الدراسية رغم الجهد المبذول في فهمها وحفظها (عبد الستار، 2013: 3). كما يعاني الكثير منهم من شرود الذهن وضعف القدرة على اختيار الاستجابة المناسبة في المواقف التي تتطلب تركيزاً عالياً (الجميل، 2013: 11). وفي محاولة لفهم أسباب هذه المشكلة، يرى المنظرون المعرفيون أن الفشل الأكاديمي غالباً ما يعود إلى إخفاقات معرفية مرتبطة بطريقة معالجة الفرد للمثيرات البيئية المحيطة به (الخيلائي، 2008: 23).

كما أن شرود الذهن وأحلام اليقظة المتكررة أثناء أداء المهام التعليمية تعتبر من أبرز مظاهر هذه الإخفاقات، لما لها من تأثير مباشر في كفاءة الاسترجاع والأداء (Reason, 1990: 19).

وفي المرحلة الإعدادية تحديداً، تبرز هذه الإخفاقات كأحد المعوقات التي تمنع استيعاب المادة الدراسية، مما يؤدي إلى تراجع مستوى الأداء، والشعور بالإجهاد الذهني، وفقدان القدرة على التفكير بدون تشتت، وما قد يصاحب ذلك من زيادة مشاعر القلق وضعف الثقة في القدرة على النجاح (سليمان، 2021: 288).

أهمية البحث

إن دراسة متغير الإخفاقات المعرفية، الذي يُعتبر عاملاً مهماً في فهم المشاكل النفسية مثل الانتباه والذاكرة بين الطلبة، يساعد على زيادة الوعي بالعوائق التي تعيق الكفاءة المعرفية. كما أن دراسة الإخفاقات المعرفية لدى طلبة الصف الخامس الإعدادي تُعتبر سبباً مهماً لأن مرحلة الإعدادية هي مرحلة انتقالية تُظهر تغيرات سريعة على المستويين العاطفي والنمائي، مما يجعل الطلبة أكثر حساسية تجاه الرسائل الرمزية التي يستقبلونها في المدرسة، سواء كانت دعماً أو إحباطاً. لذلك، فإن دراسة الإخفاقات المعرفية تكتسب أهمية كبيرة، حيث ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالعمليات العقلية الأساسية التي يعتمد عليها الفرد في استقبال المعلومات ومعالجتها وتخزينها، مثل الإحساس والانتباه والإدراك والتفكير والتخيل والذاكرة، (قطامي، 1988: 168).

وتشير الدراسات إلى أن الإخفاقات المعرفية تؤثر سلباً على الأداء الدراسي وقدرة التكيف النفسي، ويكون الأفراد الذين يتعرضون لهذه الإخفاقات بشكل مستمر أكثر عرضة لتبعات البيئات الضاغطة كما في دراسة، (Carrigan&Barkus, 2016: 29-31).

ومقياس الفشل المعرفي لبرود بنت (Broadbent, et al, 1982). كما أظهرت العديد من الدراسات أنها ترتبط إيجابياً بالعديد من العوامل مثل التسويف الأكاديمي كما في دراسة (زايد، 2020) و التشتيت الذهني (Forster&Lavie, 2008).



وصعوبات التعلم (Smith-Spark, et al, 2004) والعديد من المؤشرات السلبية للصحة النفسية مثل القلق والاكتئاب والتوتر (محمد, 2020) بالإضافة إلى أنها ترتبط بعلاقة عكسية بعدد من المتغيرات مثل التكيف الدراسي والانخراط الأكاديمي في دراسة (بلبل وآخرون، 2019)، والطموح الأكاديمي في دراسة (كرماش، 2019)، وكفاءة الذات الأكاديمية والقدرة على تحمل الضغوط في دراسة (عبد المنعم، 2020)، وفعالية التركيز في دراسة (حسن، 2021) لذلك، فإن دراسة الإخفاقات المعرفية في المؤسسة التعليمية تُعد مهمة جداً، حيث يمكن اعتبار بعض التفاعلات أو الممارسات الرمزية التي تحدث بين القائم على عملية التعليم والطلبة نوعاً من الضغط المستمر الذي يستنزف الموارد المعرفية للطلبة، مما يزيد من احتمال مواجهتهم لصعوبات تتعلق بالانتباه والذاكرة والمعالجة المعرفية للمعلومات، خاصة في ظل ظروف مثل الضغط الزمني وارتفاع العبء المعرفي، (Kane, et al, 2007). ونظراً لأن الضغط الناجم عن بيئة مدرسية سلبية يمكن أن يؤدي إلى شعور بالقلق، وهذا التأثير بدوره يؤثر على قدرة الطالب في استغلال مهاراته المعرفية بشكل فعال (Džubur, et al, 2020: 382).

الأهمية النظرية

- يتناول متغير الإخفاقات المعرفية، الذي يعتبر عاملاً مهماً في تفسير المشاكل النفسية مثل الانتباه والذاكرة بين الطلبة، مما يساعد على زيادة الوعي بالعوائق التي تعرقل الكفاءة المعرفية .

- تكمن أهمية البحث في الفئة المستهدفة، وهي طلبة المرحلة الإعدادية كونها مرحلة تنموية هامة وهي مرحلة المراهقة التي يتشكل فيها الهوية والاستقلال، مما يجعلها أكثر حساسية وعرضة للتأثيرات الرمزية والمعرفية

الأهمية التطبيقية

يمكن الاستفادة من نتائج هذا البحث لتقديم توصيات للمدارس حول أهمية التقليل من الممارسات الضاغطة، لضمان توفر بيئة مدرسية تدعم الأداء المعرفي الجيد للطلبة .
يمنح البحث الحالي المرشدين التربويين فهماً واضحاً حول كيفية التعامل مع الإخفاقات المعرفية

هدف البحث

التعرف على درجة الإخفاقات المعرفية لدى طلبة المرحلة الإعدادية .

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بطلبة الصف الخامس الإعدادي للفرعين العلمي و الأدبي في المدارس الحكومية التابعة للمديرية العامة لتربية ميسان من كلا الجنسين (ذكور- اناث) للعام الدراسي (2025- 2026)

تحديد المصطلحات:

الإخفاقات المعرفية (cognitive failures) عرفها كل من

برودبنت (Broadbent, 1982): اخفاق الفرد في التعامل مع المعلومة التي تواجهه، سواءاً كان ذلك في عملية إدراكها، أو في تذكر الخبرة المرتبطة بها، أو حتى في عملية توظيفها لأداء مهمة ما (Broadbent , et al, 1982).



2- مارتن (Marten, 1983): انهيار في الوظيفة الإدراكية مما ينتج عنها خطأ في تنفيذ المهمة التي يكون الفرد عادة قادراً على إتمامها بسهولة ويسر، (Martin, 1983: 97).
مركل باك (Merckelback, 1996): ارتكاب الشخص عدد من الأخطاء عند انجاز مهمة معينة وفي الأغلب الأعم يكون ذلك مرتبطاً مع تعطل الذاكرة، (Merckelbach and others 1996: 720).

4- والاس (Wallace, 2003): اخفاق الشخص في إنجاز مهمة ما كان في الغالب قادر على إنجازها، (Wallace & Vodanovich, 2003: 22).
دانيال وجسيكا (Daniel & Jessica, 2005): قلة الاهتمام بأحداث الحياة اليومية المختلفة والذي يكون مصحوباً بأخطاء الذاكرة وبتشوّهات إدراكية (Daniel & Jessica, 2005: 104).

التعريف النظري: وبما أن البحث الحالي اعتمد على مقياس الاخفاقات المعرفية الذي وضعه برودبنت (Broadbent) لذلك فإنه يعتمد على تعريفه كتعريف نظري.
التعريف الإجرائي: هو مجموعة من الفقرات التي تكون ممثلة لمفهوم الاخفاقات المعرفية والذي يقيس الدرجة التي يحصل عليها الطالب عند اجابته على فقرات مقياس الاخفاقات المعرفية الذي اعد لهذا الغرض.

مفهوم الاخفاقات المعرفية Cognitive Failures

تعتبر العمليات المعرفية مجموعة متكاملة من الأنشطة العقلية المنظمة التي تحتاج إلى دراسة مفصلة في طبيعتها وأهميتها وفهم خصائصها، وهذا يفتح مجالاً واسعاً للبحث والدراسة العلمية المتعمقة في هذا المجال، (Neisser, 1967: 65).

ومن هنا نجد أن عمليات الإدراك والتفكير، والتذكر، والانتباه، تشكل النقاط الرئيسية للتنظيم المعرفي للفرد؛ حيث ترتبط هذه العمليات وتتفاعل مع بعضها البعض حتى يصبح من الصعب تصور نشاطات هذه العمليات في غياب أي منها عن الأخرى (الشرقاوي، 1997: 8).
ومن أبرز التحديات التي يواجهها المهتمون بمجالات علم النفس المعرفي، هي أن جميع العمليات المعرفية (Cognitive Processes) غير ملموسة وغير مرئية، مما أثر بشكل كبير على تحقيق التقدم المطلوب في هذا المجال. ورغم محاولات العلماء الجادة لفهم هذه العمليات المعقدة، تم بناء نماذج تفسر كيفية عملها وعلاقتها بالعمليات الأخرى، وقد ساعدت هذه النماذج في توضيح كيفية استقبال الفرد للمعلومات، وكيفية إدراكها ومعالجتها، بالإضافة إلى كيفية استرجاعها وتطبيقها في مواقف الحياة اليومية (صالح، 2011).

كما أن البنية المعرفية للفرد تشكل محوراً رئيسياً في التعلم، إذ تؤثر بشكل أكبر من العمليات ذاتها على إحداث التغيرات المعرفية من خلال تحويل المحتوى إلى تمثيلات داخلية تنظم الأداء وتوجهه (عباس 2017).

وينصب جوهر عملية التعلم على العمليات المعرفية التي تتوسط بين الدافع التعليمي واستجابات المتعلم، تلك العمليات التي تحدث داخل الفرد وتحتاج إلى تنظيم عقلي مثل التفكير والتخطيط واتخاذ القرارات، حيث تختلف قدرات الأفراد في معالجة المعلومات مما يؤدي إلى فروق فردية كبيرة. كما يجد الفرد أحياناً نفسه في موقف يصعب عليه تفسير تواجهه فيه، أو يفشل في القيام بمهمة اعتاد إنجازها بشكل متكرر، وقد أطلق كل من (برودبنت وكوبر وفيتزجيرالد وباركس) على هذه الأخطاء "الإخفاقات المعرفية".



(Cognitive Failures). حيث يشير "مارتن" إلى أنها أخطاء تستند إلى أسس معرفية تعيق الفرد عن إنجاز مهمة اعتاد إنجازها بسهولة، (المكصوصي، 2019: 1082). وهذه الإخفاقات تُعد من الظواهر الشائعة في الأداء العقلي اليومي، إذ تُعرف بأنها حالات من الفشل المؤقت في العمليات الذهنية تؤدي إلى حدوث زلات لدى الأشخاص العاديين تتعلق بالانتباه أو الذاكرة أو الوظيفة الحركية، (Shlaga, 2025: 51). ويرى برودبنت وزملاؤه في دراستهم الرائدة أن الإخفاقات المعرفية تمثل سمة شخصية (Trait) تتمتع بالاستقرار النسبي عبر الزمن، وليست مجرد حالة عارضة ترتبط بموقف مؤقت، إذ أظهرت النتائج ثباتاً في درجات الإخفاقات بغض النظر عن طبيعة المهمة. كما تؤكد الدراسة أن هذه الإخفاقات تحمل دلالة خارجية تتجاوز مجرد تقدير الفرد لنفسه، إذ تتوافق مع تقييمات الآخرين المحيطين بالفرد، مما يجعلها مؤشراً حقيقياً لكفاءة الأداء الذهني اليومي. والأهم من ذلك، أن المستويات العالية من الإخفاقات المعرفية تجعل الفرد أكثر "ضعفاً" في مواجهة الضغوط البيئية، مما يزيد من احتمالية حدوث أعراض نفسية سلبية عندما يتواجد في بيئات دراسة مليئة بالتوتر، (Broadbent, et al, 1982: 1-3). وبناءً على ما سبق، توضح الباحثة أن استقرار الإخفاقات المعرفية كصفة لا يعني عدم تغيرها، بل يبدو أنها تتأثر بشكل إيجابي بنوع المناخ المحيط بالمتعلم، ففي مرحلة الإعدادية، قد تساهم أنماط التفاعل التي تتسم بشيء من الإحباط أو الممارسات الرمزية في تفعيل هذه الضعف المعرفي.

فبدلاً من أن يستطيع الطالب تصحيح أخطائه بشكل طبيعي، قد تؤدي الضغوط الخارجية المستمرة إلى استنزاف طاقته العقلية، مما يجعل الهفوات البسيطة تبدو كعجز دائم يضعف قدرته على التكيف مع المتطلبات التعليمية لدى الطلبة، من خلال معالجة الأسباب الاجتماعية والنفسية.

أنماط الإخفاقات المعرفية

تظهر الإخفاقات المعرفية كأنماط تؤكد وجود مشاكل في العمليات العقلية المختلفة، ومن أهمها:-

-الاختناقات التسلسلية : تعود هذه الظاهرة إلى القدرة المحدودة لمعالجة الجهاز الإدراكي، مما يمنعه من التعامل مع أكثر من مصدر معلومات رئيسي في نفس الوقت، وهذا يجبر التركيز على تنبيه واحد، مما يؤدي إلى تجاهل المحفزات الأخرى (Anderson, 2015: 53).

وفي التعليم، تتضح هذه الاختناقات عندما تسيطر الممارسات الخفية للموقف التعليمي على قدرة المعالجة المتاحة، مما يؤدي إلى استبعاد المعلومات الدراسية من الوعي وحدث إخفاقات معرفية نتيجة تداخل المدخلات.

أخطاء الكلام : تشير إلى الأخطاء اللفظية الناتجة عن عطل مؤقت عند التخطيط للكلمات قبل النطق، مما يعبر عن حالة من الاضطراب في تنظيم الأفكار اللغوية، (Anderson, 2015: 288).

ويظهر هذا النوع كأثر غير مباشر للجهد الذهني المبذول لتنظيم اللغة مع متطلبات الموقف التعليمي حيث أن الانشغال باختيار التعبير المناسب يسبب ارتباكاً في عملية التخطيط الكلامي.



زلات الاستحواذ وفقدان التنشيط : يُهيمن السلوك الروتيني في زلات الاستحواذ على الفعل المستهدف، بينما يبرز فقدان التنشيط عندما يختفي الهدف من الذاكرة السريعة خلال الأداء. ترتبط هذه الزلات بزيادة الانشغال بمراقبة التوافق الاجتماعي، مما يستنفد الموارد العقلية ويؤدي إلى فقدان الهدف المعرفي الأصلي (Sternberg, et al, 2012: 76). الجمود العقلي: يُشير إلى الاعتماد الزائد على أنماط فكرية أو حلول سابقة عندما يواجه الأفراد تحديات، مما يقيد قدرتهم على ابتكار أفكار جديدة أو بديلة، (Sternberg, et al, 2012: 460).

في بيئة التعليم، يفضل الطالب الحلول التقليدية المتعارف عليها لضمان ملاءمتها للنظام المعرفي المعروف، مما يقلل من مرونته الذهنية. تداخل القلق وسعة الذاكرة العاملة: يتسبب القلق في ظهور أفكار متطفلة تأخذ جزءاً من سعة الذاكرة العاملة، مما يؤثر سلباً على كفاءة العملية الإدراكية ويقلل من القدرة على تخزين المعلومات، (Reed, 2023: 20). يحدث هذا التداخل في بيئة التعلم نتيجة الخوف من التقييم، حيث تستهلك هذه الانشغالات موارد الذاكرة العاملة وتسبب فوضى إدراكية تؤدي إلى إخفاقات معرفية بسبب الضغط النفسي.

أسباب الإخفاقات المعرفية

يشير ستيرنبرغ (Sternberg, 2003) والخيري (2012) إلى أن أهم أسباب الإخفاق تكمن في: (إخفاق الترميز، الاضمحلال، التداخل، والإعاقة). وهذا الإخفاق يُفهم على أنه تعطل في آلية الوصول إلى المعلومات وليس ضياعاً لها؛ إذ تبقى المادة مستقرة في الذاكرة سابقاً. والمشكلة تكمن في فشل الاستعادة بسبب غياب الإشارات الذهنية الصحيحة، (الأزيرجاوي، 1991: 126).

كما أن ريزون (Reason, 1990) يرى أن الأخطاء جزء طبيعي من الأداء البشري، وقد قدم تصنيفاً يضم ثلاثة أنواع (زلات المهارة، أخطاء القواعد، وأخطاء المعرفة). ويُعتبر الإخفاق المعرفي نتيجة لهذه الضغوط التي تزداد في البيئة الأكاديمية، والتي تظهر كفترات قصيرة في الانتباه، (Elsayed, et al, 2025: 1- 3). ويشير (Reason, 2008) أيضاً إلى أن هذه الإخفاقات تزداد في البيئات المجعدة، مما يؤثر سلباً على التركيز والفهم، (حميد، 2022: 491). ومن النتائج المترتبة على هذه الظاهرة:

استنزاف الموارد، مما يؤدي إلى مشاعر الإجهاد والخوف والقلق وفقدان ثقة الطالب في إمكاناته الشخصية، (سليمان، 2021: 2). تساهم الضغوط الأكاديمية في تشتت الانتباه وضعف القدرة على معالجة المعلومات (البصير و عرفان 2022: 377).

الطالب الذي يعاني من أخطاء معرفية قد يجد صعوبة في التفاعل مع الآخرين مما قد يزيد فرص تعرضه للعنف الرمزي، (Goodhew & Edwards, 2024: 1). انخفاض جودة الحياة: الطلاب الذين يعانون من إخفاقات واضحة يميلون للتأجيل ويواجهون صعوبة في التعامل مع قلق الدراسة، (حبيب و الناعي، 2025: 433).



بناءً على ما سبق، يتبين أن الإخفاقات المعرفية تأتي نتيجة تداخل معقد بين العوامل العقلية والبيئية في فصول الدراسة، (Elsayed, et al, 2025: 10).

نظريات فسرت الإخفاقات المعرفية

تفسير الإخفاقات المعرفية في ضوء نظرية برودبنت (Broadbent)

تُعتبر الإخفاقات المعرفية نتيجة طبيعية للقدرة المحدودة على الفهم لدى الإنسان، حيث يُعتقد أن الجهاز العصبي لديه طاقة محدودة لمعالجة المعلومات. لا يمكنه التعامل مع عدد كبير من المحفزات في نفس الوقت، وهو ما تم تصويره في النموذج الميكانيكي الذي يشبه عملية المعالجة بأنبوب على شكل Y، تسقط فيه المعلومات ككرات إذا لم يحدث توجيه للانتباه عبر صمام متحرك يركز على مسار واحد، قد تختلط المعلومات في نقطة الالتقاء وتفشل في المرور، (Broadbent, 1957: 206).

وتوضح نظرية الفلتر الانتقائي كيف يتم الانتباه الانتقائي، حيث تمر المحفزات الحسية عبر مرشح يعتمد على الخصائص الفيزيائية للمحفز قبل أن تدخل إلى نظام المعالجة الواعية لإضافة المعنى والتفسير. ويحدث الإخفاق المعرفي إذا زاد ضغط المحفزات أو فشل المرشح في تصفية المحفزات غير المرتبطة بالمهمة، مما يؤدي إلى فقدان المعلومات أو نسيانها، (Broadbent, 1958: 297).

تعتمد عملية تنظيم المعلومات قبل انتقالها إلى مراحل المعالجة المتقدمة على افتراضين رئيسيين: الأول أن الجهاز العصبي لديه قدرة محدودة على نقل المحفزات في الوقت نفسه بسبب طبيعة الألياف العصبية.

والثاني أن الأجزاء السفلى من الدماغ تتلقى كمية كبيرة من المحفزات، ولا يصل منها إلا جزء صغير إلى القشرة الدماغية، وهو ما يُعرف بظاهرة "عق الزجاجة"، (العتوم 2004: 108-111).

وتحدث العمليات المتعلقة بالذاكرة قصيرة المدى والمصفي الانتقائي وجهاز السعة المحدودة بشكل متتابع، حيث يتم التحليل الأولي للمحفزات في الذاكرة قصيرة المدى، ثم يتم انتقاء المعلومات الهامة عبر المصفي، لتنتقل بعد ذلك إلى جهاز السعة المحدودة الذي يضيف المعنى. وبما أن هذا النظام لا يتحمل أكثر من معلومة واحدة في كل مرة، فإنه يؤدي إلى أي قصور في انتقاء المحفز الرئيسي أو مرور محفزات ثانوية على حسابه، (العتابي، 2013: 42-45).

وقد تجسدت هذه المبادئ في الممارسة القياسية من خلال "استبيان الإخفاقات المعرفية" (CFQ)، الذي يقيس الأخطاء اليومية في الانتباه والذاكرة والأداء الحركي، موضحاً أن تكرار الأخطاء يعكس فعالية المرشح الانتقائي وإدارة الموارد المحدودة، خاصة لدى الأفراد الأكثر تأثراً بالضغوط البيئية، (Broadbent, et al, 1982: 1).

ثانياً: أظهرت الأبحاث الحديثة أن هذه الإخفاقات لا تنشأ فقط من القيود الهيكلية للنظام، بل تتأثر بالسياق البيئي والحالة النفسية، حيث تحدد السعة المتاحة لمعالجة المعلومات في لحظة الأداء الفرق بين القدرة الذهنية النظرية والأداء الفعلي للفرد، (Carrigan & Barkus, 2016: 29-31).

ولفهم كيفية حدوث مثل هذه الإخفاقات، أكد برودبنت على عدة مبادئ أساسية في تفسير نظريته وتوضيح نظام معالجة المعلومات، والتي تتلخص في:



1. أن القدرة الإدراكية للإنسان محدودة بحيث لا يمكنها التعامل مع كميات كبيرة من المعلومات والمحفزات التي تصل في الوقت نفسه، لذا تحتاج هذه المعلومات إلى التنقية والاختيار لتناسب مع هذه القدرة.
2. تقوم المستقبلات الحسية (السمعية، البصرية، والجلدية) بتحليل المحفزات، ثم يتم تخزينها مؤقتاً في الذاكرة قصيرة المدى، وبعدها تنتقل إلى جهاز التنقية الذي يعمل كمرشح مؤقت للمعلومات.
3. تعمل المصفاة الانتقائية بإجراء تحليل مركزي لتلك المعلومات، حيث يتم اختيار المعلومات التي يحتاجها الفرد بينما يتم تجاهل المعلومات الأخرى غير الضرورية، فالمصفاة:

أ- تقوم بفرز المعلومات المفيدة وغير المفيدة.
ب- تعتمد على نظام إما الكل أو لا شيء، فإما يتم الانتباه للمعلومة أو تُهمل تماماً.
أي أن معلومة واحدة تنتقل من جهاز الفلتر، يمكن أن تمر إلى نظام الإدراك الذي لديه سعة محددة، وليس كل المعلومات.

وهنا تحدث عمليات التفسير والتأويل وإضافة المعاني والدلالات والتشهير. يشبه برودبنت هذا النظام بنظام الكمبيوتر حيث يحتوي هذا الجهاز على معالج مركزي يقوم بتنظيم ومعالجة المعلومات، وتحدث الأخفاقات المعرفية عندما لا تتحقق أي من المبادئ الموجودة فيها، (النعمي، 2007: 292-93).

كما تُعد هذه الأخفاقات في جوهرها تجليات واضحة لعدم الانتباه والتحكم الذهني لدى الفرد أثناء تنفيذ المهام والأنشطة اليومية المختلفة، (عبد الستار، 2010).

الفصل الثالث

منهج البحث

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي لدراسات الارتباطية؛ لأنه الطريقة الأكثر ملاءمة لتحليل الظواهر التعليمية والنفسية والاجتماعية، وتكمن أهمية هذا المنهج في قدرته على تقديم صورة دقيقة للواقع التعليمي، ووصف الظاهرة التي يجري دراستها بكافة جوانبها، مما يشكل أساساً مهماً ومصدراً علمياً لتحسين هذا الواقع وتعزيز نتائجه.

مجتمع البحث

يتحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة الصف الخامس من المرحلة الإعدادية في محافظة ميسان للعام الدراسي (2025-2026)، حيث بلغ مجتمع البحث (12,915) طالباً وطالبة يتوزعون حسب متغير التخصص إذ بلغ طلبة الصف الخامس العلمي (10,782) بواقع (5,287) طالباً و(5,495) طالبة، بينما بلغ طلبة الصف الخامس الأدبي (2,133) طالباً وطالبة بواقع (1,168) طالباً و(965) طالبة بنسبة من المجتمع الكلي.

عينة البحث

تُعرف العينة بأنها جزء من المجتمع الأصلي الذي تجري عليه الدراسة، يختارها الباحث وفق ضوابط محددة لضمان تمثيلها للمجتمع بدقة، (العزاوي، 2008: 161). وبناءً على ذلك، اعتمدت الباحثة أسلوب العينة الطبقية العشوائية ذات التوزيع المتساوي بين الجنسين؛ حيث تألفت عينة البحث الحالية من (400) طالب وطالبة من طلبة الصف الخامس الإعدادي



في المدارس التابعة لمحافظة ميسان، بواقع (200) طالب و(200) طالبة، موزعين على التخصصين العلمي والأدبي.

أداة البحث:

أداة مقياس الإخفاقات المعرفية

وصف مقياس الإخفاقات المعرفية بصيغته النهائية حسب المعد بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة والأطر النظرية ذات العلاقة بالمتغير، اعتمدت الباحثة مقياس الإخفاقات المعرفية الذي أعده برودبنت وزملاؤه (Broadbent, et al, 1982) وتمت ترجمته إلى اللغة العربية بواسطة الخيلاني (2008)، وكيفته الكروي (2018)، على طلبة المرحلة الإعدادية وقد عرّف برودبنت الإخفاقات المعرفية بأنها: "فشل الفرد في التعامل مع المعلومة التي تواجهه، سواء كان في عملية إدراكها، أو في تذكر الخبرة المرتبطة بها، أو في عملية توظيفها لأداء مهمة ما".

صلاحية فقرات مقياس الإخفاقات المعرفية:

للتأكد من صلاحية فقرات مقياس الإخفاقات المعرفية تم عرض المقياس بصيغته الأولية بحسب المعد، المكون من (25) فقرة على مجموعة من المختصين في العلوم التربوية والنفسية والبالغ عددهم (10) محكمين، كما هو موضح في ملحق (2)، وقد أوضحت الباحثة الغرض من البحث وقدمت التعريف المعتمد في الدراسة، ونوع العينة التي سيطبق عليها المقياس، وطلبت منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم بشأن المقياس، ومدى صلاحية فقراته وتعليماته وبدائله وما إذا كان يتطلب حذفاً أو تعديلاً في مكان ما، بالاعتماد على آراء وملاحظات المحكمين تم اعتماد نسبة 80% فما فوق للإبقاء على الفقرة، ونظراً لكون النسبة المئوية لكافة الفقرات قد تجاوزت 80% لذلك بقي عدد فقرات المقياس كما هو (25) فقرة، وجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1) آراء المحكمين في صلاحية فقرات مقياس الإخفاقات المعرفية

النسبة المئوية	غير موافقين	الموافقين	العدد	أرقام الفقرات
100%	صفر	10	25	13, 12, 11, 10, 9, 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1, 23, 22, 21, 20, 19, 18, 17, 16, 15, 14, 25, 24,

تجربة وضوح تعليمات المقياس

هدفت هذه التجربة إلى التأكد من وضوح تعليمات المقياس وفقراته من حيث الصياغة والمعنى، ومدى فهم أفراد العينة لها، واكتشاف الصعوبات التي قد تواجههم أثناء الرد، بالإضافة إلى تحديد الوقت المطلوب للإجابة. لتحقيق ذلك، قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية تضم (40) طالباً وطالبة من الصف الخامس الإعدادي، وتم اختيارهم عشوائياً. أظهرت نتائج التطبيق أن التعليمات كانت واضحة، وأن الفقرات كانت مفهومة لأفراد العينة، وكان الوقت المستغرق يتراوح بين (9-14) دقيقة، بمتوسط زمني قدره (11) دقيقة.

تجربة التحليل الإحصائي لفقرات المقياس:



من أجل إجراء التحليل الإحصائي لفقرات المقياس، طبقت الباحثة المقياس على عينة تتكون من (400) طالب وطالبة تم اختيارهم باستخدام الطريقة الطبقيّة العشوائية ذات التوزيع المتساوي.

القوة التمييزية لفقرات مقياس الاخفاقات المعرفية:

تصحيح كل استمارة وتحديد الدرجة الكلية لها.

ترتيب الدرجات التي حصل عليها الأفراد بشكل تنازلي (من أعلى درجة إلى أدنى درجة). اختيار نسبة قطع لتحديد المجموعتين الطرفيتين حيث اقترح "كيلي" "Kelly" أن يكون عدد أفراد كل مجموعة من المجموعتين المتطرفتين في الدرجة الكلية عند حساب القوة التمييزية لفقرات بنسبة (27%) من أفراد العينة، (عودة و احمد، 1998: 286).

استناداً إلى هذه النسبة (27%)، كان عدد الاستمارات لكل مجموعة (108) استمارة، أي أن العدد الإجمالي للاستمارات التي خضعت للتحليل بلغ (216) استمارة.

- قامت الباحثة بتطبيق الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا على كل فقرة من فقرات مقياس الاخفاقات المعرفية. وتعتبر الفقرة مميزة إذا كانت القيمة التائية المحسوبة أعلى من القيمة التائية الجدولية، والتي تبلغ (1.96) عند مستوى (0.05) ودرجة حرية (214)، لذا فإن جميع فقرات مقياس الاخفاقات المعرفية مميزة.

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الاخفاقات المعرفية (صدق الفقرة Item Validity)

لتحقيق ذلك استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون Pearson لاستخراج العلاقة بين درجة كل فقرة من فقرات مقياس الاخفاقات المعرفية والدرجة الكلية ل (400) استمارة، أي للعينة ككل. وعند مقارنة قيم الارتباط مع قيمة معامل ارتباط بيرسون الجدولية والبالغة (0.098) عند مستوى (0.05) ودرجة حرية (398)، اتضح أن جميع الارتباطات دالة إحصائياً، كما يوضح الجدول (2).

جدول (2) صدق فقرات مقياس الاخفاقات المعرفية باستعمال أسلوب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية

ت	معامل الارتباط	الدالة	الفقرة	معامل الارتباط	الدالة	الفقرة	معامل الارتباط	الدالة
1	0.42	دالة	10	0.56	دالة	19	0.48	دالة
2	0.47	دالة	11	0.38	دالة	20	0.33	دالة
3	0.43	دالة	12	0.49	دالة	21	0.53	دالة
4	0.52	دالة	13	0.51	دالة	22	0.64	دالة
5	0.44	دالة	14	0.60	دالة	23	0.50	دالة
6	0.41	دالة	15	0.53	دالة	24	0.51	دالة
7	0.39	دالة	16	0.47	دالة	25	0.51	دالة
8	0.53	دالة	17	0.47	دالة			
9	0.37	دالة	18	0.46	دالة			



الخصائص السيكومترية لمقياس الإخفاقات المعرفية

لضمان فعالية أداة القياس المستخدمة في هذه الدراسة، قامت الباحثة بالتحقق من مؤشري الصدق والثبات لمقياس الإخفاقات المعرفية، وذلك من خلال الخطوات التالية:

أولاً: صدق المقياس (Validity)

استندت الباحثة في الحصول على مؤشرات الصدق إلى طريقتين رئيسيتين:

- الصدق الظاهري (Face Validity): عرضت الباحثة النسخة الأولى من المقياس على مجموعة من الخبراء والمحكمين المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية. كان الهدف هو تقييم مدى ملاءمة الفقرات للموضوع الذي تم تصميمه لقياسه.

ولم تُجرِ الباحثة أي تعديلات على الفقرات نظراً لموافقة جميع المحكمين على المقياس، كما هو موضح في فقرة صلاحية الفقرات.

- صدق البناء (Construct Validity): استخدمت الباحثة صدق البناء للتحقق من التجانس المنطقي للمقياس، وذلك من خلال المؤشرات التالية التي ذُكرت في التحليل الإحصائي لفقرات المقياس:

- القوة التمييزية للفقرات بأسلوب المجموعتين الطريقتين.
- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس.
- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه.
- علاقة درجة كل مجال بالدرجة الكلية للمقياس وعلاقة المجالات مع بعضها.

ثانياً: الثبات (Reliability)

أ- طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test - Retest)

لحساب معامل الثبات، قامت الباحثة بتطبيق مقياس الإخفاقات المعرفية على عينة مكونة من (60) طالب وطالبة من طلبة الصف الخامس الإعدادي للفرعين العلمي والأدبي في محافظة ميسان كما هو موضح في جدول (12) ثم أعادت تطبيق المقياس على العينة ذاتها حيث بلغت المدة الزمنية بين التطبيقين الأول والثاني (14) يوماً. ولغرض معالجة البيانات، تم حساب معامل الارتباط بين درجات التطبيقين باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وقد بلغت قيمة ثبات مقياس الإخفاقات المعرفية (0.86)، وهي قيمة ثبات مرتفعة إذ يُذكر أن معامل الارتباط إذا بلغ (0.70) فأكثر فإنه يعد مؤشراً جيداً للثبات (عيسوي، 1985: 58).

ب- معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha):

للتأكد من دقة المقياس وقدرته على تقديم نتائج متسقة عند إعادة التطبيق، حسبت الباحثة معامل الثبات باستخدام طريقة إعادة الاختبار ومعامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha). وقامت الباحثة بتطبيق المقياس على كامل العينة (400) من طلبة الصف الخامس الإعدادي، وبحساب معامل الاتساق الداخلي للفقرات، تبين أن القيمة بلغت (0.86)، وهي قيمة مرتفعة تشير إلى الاتساق الداخلي بين فقرات مقياس الإخفاقات المعرفية.

الخطأ المعياري لمقياس الإخفاقات المعرفية

بلغ الخطأ المعياري (0.52) عندما كان معامل الثبات (0.86) محصلاً بطريقة الاتساق الخارجي إعادة الاختبار، وبلغ الخطأ المعياري (0.89) عندما كان معامل الثبات (0.86) محصلاً بطريقة الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ)، والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3) قيم ثبات مقياس الإخفاقات المعرفية والخطأ المعياري



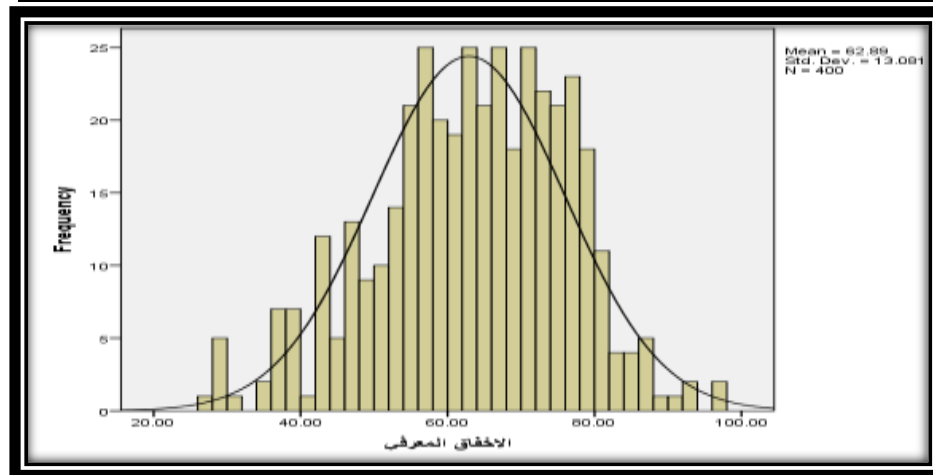
ت	طريقة حساب معامل الثبات	درجة معدل الثبات	الخطأ المعياري
	اعادة الاختبار	0.86	5.52
	الفاكرونباخ	0.86	4.89

الخصائص الإحصائية الوصفية لمقياس الاخفاقات المعرفية:

بعد تطبيق مقياس الاخفاقات المعرفية على أفراد عينة البحث البالغ عددهم (400) طالب وطالبة حصلت الباحثة على عدد من المؤشرات الإحصائية الموضحة في الجدول (4) ، ولما كان توزيع درجات أفراد العينة على المقياس توزيعاً اعتدالياً شكل (4) إذا كانت قيم الألتواء والتفرطح ضمن مدى قياسي (± 1.96) (Cleophas, 2017: 107) , لذا لجأت الباحثة الى استعمال الوسائل الإحصائية المعلمية (Parametric Statistic) في تحليل بيانات بحثها احصائياً.

جدول (4) الخصائص الإحصائية الوصفية لمقياس الاخفاقات المعرفية

المؤشر	المقياس	الاخفاقات المعرفية
المتوسط Mean	62.89	
الوسيط Median	64	
المنوال Mode	66	
الانحراف المعياري Std.Dev	13.08	
الالتواء Skewness	0.25-	
التفرطح Kurtosis	0.12-	
أقل درجة Minimum	27	
أعلى درجة Maximum	96	



شكل رقم (4) التوزيع الاعتدالي لدرجات افراد عينة التحليل الإحصائي على مقياس الاخفاقات المعرفي

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

هدف البحث: درجة الاخفاقات المعرفية لدى طلبة المرحلة الاعدادية.



لتحقيق هذا الهدف تم تطبيق مقياس الإخفاقات المعرفية على أفراد عينة البحث البالغ عددهم (400) طالب وطالبة، وقد أظهرت النتائج أن متوسط درجاتهم على المقياس بلغ (62.89) درجة وبانحراف معياري مقداره (13.08) درجة، وعند موازنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي⁽¹⁾ للمقياس والبالغ (62.5) درجة، وباستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينة واحدة تبين أن الفرق غير دال إحصائياً، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة أقل من القيمة التائية الجدولية والبالغة (1.96) بدرجة حرية (399) ومستوى دلالة (0.05) والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5) الاختبار التائي للفرق بين متوسط درجات العينة والمتوسط الفرضي لمقياس الإخفاقات المعرفية

حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
400	62.89	13.08	62.5	0.59	1.96	399	غير دال

تشير النتائج الإحصائية إلى أن مستوى الإخفاقات المعرفية لدى طلبة المرحلة الإعدادية يقع ضمن النطاق المتوسط؛ إذ جاء المتوسط الحسابي للعينة (62.89) متقارباً جداً مع المتوسط الفرضي للمقياس (62.5)، مع عدم وجود فارق دال إحصائياً. هذا يعني أن الطلبة يمرون بحالة طبيعية من الهفوات المعرفية التي لا ترقى لأن تكون ظاهرة مقلقة أو خللاً حاداً. وإذا أردنا تفسير هذا المستوى، فإننا نجد في نموذج 'الفلتر الانتقائي' لبرودبنت (Broadbent) مفتاحاً ممتازاً؛ إذ يعمل الجهاز المعرفي للطلبة ضمن طاقته المعتادة، محاولاً الموازنة بين استيعاب المادة الدراسية والتعامل مع ضغوطها. إن وقوع هذه الهفوات في الانتباه أو الذاكرة ضمن المستوى المتوسط ما هو إلا تجسيد لحالة 'عنق الزجاجة'؛ فاستنزاف الموارد الذهنية تحت ضغط الحمل المعرفي الزائد يولد هذه الهفوات كاستجابة طبيعية وتكيفية تماماً مع متطلبات بيئة تعليمية مكثفة.

وعند مقارنة هذه النتيجة بالدراسات السابقة، نجدها تختلف عن دراسة (Li et al., 2025) التي أشارت إلى علاقة سالبة بين التقييم الذاتي والإخفاق المعرفي، كما تتباين مع نتائج (كرماش، 2019) التي سجلت مستوى منخفضاً من الإخفاقات. تعزو الباحثة هذا الاختلاف إلى خصوصية البيئة المحيطة بعينة البحث، حيث تفرض المتطلبات الدراسية وضغوط الحمل المعرفي في واقعنا التعليمي الحالي تحدياً مستمراً على الموارد الذهنية للطلبة؛ لذا، فإن بقاء هذه الإخفاقات عند الحد المتوسط يُعد في حد ذاته مؤشراً قوياً على مرونة هؤلاء الطلبة وقدرتهم على الصمود والتكيف رغم الضغوط البيئية، وهو ما يدل على أثر واقعنا التعليمي على الأداء المعرفي.

الاستنتاجات - يوجد مستوى متوسط من الإخفاقات المعرفية لدى الطلبة، ويستنتج من ذلك أن الأخطاء في الانتباه والذاكرة هي نتيجة طبيعية لضغوط الدراسة وقدرة المعالجة الذهنية المحدودة لدى الطلبة.

التوصيات

¹ تم استخراج المتوسط الفرضي لمقياس (الإخفاقات المعرفية) وذلك من خلال جمع أوزان بدائل المقياس الأربعة وقسمتها على عددها ثم ضرب الناتج في عدد فقرات المقياس والبالغة (25) فقرة.



- تصميم وتنفيذ وحدات إرشادية تدريبية مكثفة للطلبة، تتضمن استراتيجيات "التعلم الذاتي المنظم" وتدريبهم على تقنيات التركيز الذهني لتقليل تشتت الانتباه أثناء أداء المهام الدراسية.
- إرشاد المعلمين: تفعيل دور المرشد التربوي لتقديم ورش عمل للمعلمين حول كيفية "تقليل العبء الذهني" في الصف؛ عبر تبسيط عرض المعلومات، وتنويع أساليب التفاعل في الصف، وتجنب ممارسات الضغط النفسي التي تساهم في زيادة الإخفاقات المعرفية لدى الطلبة.

- دعم الصحة النفسية: إدراج برامج إدارة الضغوط النفسية ضمن الجدول الدراسي، اعطاء اهتمام خاص للطلبة الذين يظهرون مستويات مرتفعة من القلق، لما له من تأثير مباشر في مساعدة الذاكرة العاملة للطلاب في معالجة المعلومات المتعلقة بالدراسة مما يمكنه من استرجاع المعلومات بكفاءة أعلى.

- تشجيع إدارات المدارس على إنشاء بيئات تعليمية مرنة تتيح للطلاب فترات استراحة ذهنية منظمة أثناء الحصص الدراسية الطويلة، مما يقلل من ظاهرة "الاختناقات التسلسلية" في معالجة المعلومات.

المقترحات

استكمالاً للجوانب المتعلقة في البحث الحالي، تقترح الباحثة إجراء دراسات لاحقة دراسة الإخفاقات المعرفية مع متغيرات نفسية أخرى وقياس أثرها على عينة تلاميذ المرحلة الابتدائية ومؤسسات أخرى وعلى فئات مختلفة من المجتمع.

المراجع العربية

الأزيرجاوي، فاضل محسن. (1991). أسس علم النفس التربوي. دار الكتب للطباعة والنشر.

البصير، نشوة عبد المنعم عبد الله، وعرفان، أسماء عبد المنعم أحمد. (2022). النمذجة البنائية للعلاقات السببية بين اليقظة العقلية والضغوط الأكاديمية المدركة والإخفاقات المعرفية لدى طلاب الجامعة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، 32(117).

بلبل، يسرى شعبان، وعليوة، إبراهيم، ومصطفى، محمد. (2019). الإخفاق المعرفي وعلاقته بكل من الاندماج المدرسي والتوافق الدراسي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي. مجلة كلية التربية بورسعيد، 26، 178-223.

الجميل، سوسن جودت. (2013). الإخفاق المعرفي وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية، جامعة المستنصرية، (4).

حبيب، أمل عبد المنعم، والناغي، هبة إبراهيم محمد. (2025). البنية العاملية لمقياس الإخفاقات المعرفية باستخدام نموذج سلم التقدير والتحليل الشبكي العصبي. مجلة كلية التربية - جامعة بورسعيد، 49(49)، 420-511.

حسن، رمضان علي. (2021). الإخفاق المعرفي وعلاقته بالتحكم الانتباهي والاندماج الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام. مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، 18(100)، 1-56.

حميد، أميرة مزهر. (2022). الإخفاق المعرفي وعلاقته بدافع الإنجاز لدى الطلبة الراشدين في الصف السادس الإعدادي. مجلة ديالي للبحوث الإنسانية، (91).



- الخيلائي، كمال سرحان. (2008). الألم الاجتماعي وعلاقته بالذاكرة الصدمية والإخفاق المعرفي (أطروحة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، جامعة بغداد.
- زايد، أمل محمد أحمد. (2020). الإرجاء الأكاديمي وعلاقته بالإخفاق المعرفي وضغوط الحياة لدى طلبة كلية التربية. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، (75)، 1138-1199.
- سليمان، علي داود. (2021). العجز النفسي وعلاقته بالإخفاق المعرفي لدى طلبة المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية، الجامعة المستنصرية، (3)، 287-310.
- الشرقاوي، أنور محمد. (1997). الإدراك في نماذج تكوين المعلومات. مجلة علم النفس، (40-41).
- الظاهر، أحمد قحطان. (2005). تعديل السلوك. دار وائل للنشر والتوزيع.
- عباس، حسام حميد. (2017). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالإخفاق المعرفي لدى طلبة [الإعدادية] رسالة ماجستير. [كلية التربية، جامعة القادسية].
- عبد الستار، جاسم. (2013). الإخفاق المعرفي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة. مجلة البحوث التربوية والنفسية، (38).
- عبد الستار، مهدي محمد. (2010). دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي. دار غيداء للنشر والتوزيع.
- عبد المنعم، أسماء أحمد. (2020). الإسهام النسبي لصعوبات التنظيم الانفعالي في التنبؤ بالاحترق الأكاديمي لدى طالبات الجامعة. مجلة البحث العلمي في التربية، (7)، 21-171، 206.
- العتابي، حازم عبد الكاظم حسين. (2013). الانتباه الانتقائي البصري وعلاقته بالإخفاقات المعرفية لدى طلبة الجامعة (رسالة ماجستير). كلية التربية، جامعة كربلاء.
- العتوم، عدنان يوسف. (2004). علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العزاوي، رحيم يونس كرو. (2008). مقدمة في منهج البحث العلمي. دار دجلة.
- عيسوي، عبد الرحمن محمد. (1985). القياس والتجريب في علم النفس. دار المعرفة الجامعية.
- عودة، أحمد سليمان. (1998). القياس والتقويم في العملية التدريسية. دار الأمل للنشر والتوزيع.
- قطامي، يوسف. (1988). سيكولوجية التعليم والتعلم الصفي. دار الشروق.
- كرماش، حوراء عباس. (2019). الإخفاق المعرفي وعلاقته بالطموح الأكاديمي لدى طلبة الصف الخامس الإعدادي. مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية، جامعة واسط، (31)، 389-417.
- محمد، جيهان أحمد حمزة. (2020). مظاهر الإخفاقات المعرفية في مهام الحياة اليومية وعلاقتها بأعراض الاكتئاب لدى طالبات كلية التربية بجامعة القصيم. المجلة المصرية للدراسات النفسية، (107)، 30، 75-122.
- المكصوصي، ضرغام رضا عبد السيد. (2019). الإخفاقات المعرفية وعلاقتها بالإدمان الرقمي لدى طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية. مجلة كلية التربية، جامعة واسط، 1-34.



النعمي، محمد مهذ (2007). تأثير الإخفاقات المعرفية، والسيادة النصفية للدماغ في حل التناظرات اللفظية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، جامعة دمشق.
المراجع الأجنبية

- Anderson, J. R. (2015). Cognitive psychology and its implications (8th ed.). Worth Publishers.
- Broadbent, D. E. (1957). A mechanical model for human attention. *Psychological Review*, 64(3), 205–215.
- Broadbent, D. E. (1958). Perception and communication. Pergamon Press.
- Broadbent, D. E., Cooper, P. F., FitzGerald, P., Parkes, J. D., & Parkes, K. R. (1982). The Cognitive Failures Questionnaire (CFQ) and its correlates. *British Journal of Clinical Psychology*, 21(1), 1–16.
- Carrigan, N., & Barkus, E. (2016). A systematic review of cognitive failures in daily life: Healthy populations. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 63, 29–42.
- Cleophas, T. J., & Zwinderman, A. H. (2017). Understanding clinical data-analysis: Learning statistical principles from published clinical research. Springer International Publishing.
- Daniel, M., & Jessica, L. (2005). Cognitive failures in everyday life. Guilford Press.
- Džubur, A., Koso-Drljević, M., & Lisica, D. (2020). Understanding cognitive failures through psychosocial variables in daily life of students. *Journal of Evolution of Medical and Dental Sciences*, 9(45), 3382–3386.
- Elsayed, M., Ghazi, G., & Abdelaal, H. (2025). Cognitive failure, perceived stress and self-efficacy among graduate nursing students, Alexandria University, Egypt. In The 15th International Scientific Nursing Conference.
- Forster, S., & Lavie, N. (2008). Failures to ignore entirely irrelevant distractors: The role of load. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 14, 73–83.
- Goodhew, S. C., & Edwards, M. (2024). The Cognitive Failures Questionnaire 2.0. *Personality and Individual Differences*, 218, 112472.



- Hameed Shlaga, M. (2025). Psychological exhaustion and its relationship to cognitive failure among postgraduate students. *International Journal of Body, Mind and Culture*, 12(3), 51–57.
- Kane, M., Brown, L., Little, J., Silvia, P., Myin-Germeys, I., & Kwapil, T. (2007). For whom the mind wanders, and when: An experience-sampling study of working memory and executive control in daily life. *Psychological Science*, 18(7), 614–621.
- Li, T., Meng, C., Cheng, Y., Wang, J., & Zhang, Y. (2025). The relationship between core self-evaluation and cognitive failure in Chinese adolescents: The sequential mediating role of alexithymia and depression. *BMC Psychology*, 13(328).
- Martin, M. (1983). Cognitive failure: Everyday and laboratory performance. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 21(2), 97–100.
- Merckelbach, H., et al. (1996). *Memory and cognitive failure*. Fisher Books.
- Neisser, U. (1967). *Cognitive psychology*. Appleton-Century-Crofts.
- Reason, J. (1990). *Human error*. Cambridge University Press.
- Reed, S. K. (2023). *Cognition: Theories and applications* (10th ed.). SAGE Publications.
- Smith-Spark, J., Fawcett, A., Nicolson, R., & Fisk, J. (2004). Dyslexic students have more everyday cognitive lapses. *Memory*, 12(2), 174–182.
- Sternberg, R. J., Sternberg, K., & Mio, J. (2012). *Cognitive psychology* (6th ed.). Wadsworth.
- Wallace, J. C., & Vodanovich, S. J. (2003). Can accidents and industrial mishaps be predicted? Further investigation into the relationship between cognitive failure and reports of accidents. *Journal of Business and Psychology*, 17(4), 503–514.