الدافعية للانجاز والتحصيل الدراسى كمحددات للعبء المعرفى لدى المراهقين من طلاب المرحلة الجامعية
(دراسة تنبؤية)

إعداد دكتور/ أحمد حسنين أحمد حسن

مدرس بالمعهد العالي للعلوم الإدارية والتجارة الخارجية بالتجمع الخامس

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن:

١- التعرف على ان العبء المعرفى منبئ للدافعية للانجاز لدى طلبة الفرقة الاولى.

٢- التعرف على ان العبء المعرفى منبئ للتحصيل الدراسى لدى طلبة الفرقة الاولى.

تكونت عينة الدراسة من (٥٠) من المراهقين فى المرحلة الجامعية، وذلك من طلاب الفرقة الاولى فى المعهد العالى للعلوم الادارية والتجارة الخارجية، نصفهم ذكور والنصف الاخر اناث. طُبق عليهم الاستخبارات المستخدمة فى هذه الدراسة (اختبار العبء المعرفى واختبار الدافعية للانجاز واختبار التحصيل الدراسى). وتوصل البحث الى النتائج التالية:

١- العب المعرفى منبئ للدافعية للانجاز لطلبة الفرقة الاولى.

٢- العبء المعرفى منبئ للتحصيل الدراسى للفرقة الاولى.

Abstract:

The current research aims at investigate :

1- Recognize that the burden of knowledge is the motivation for the achievement of students in the first division.

2- Recognize that the burden of knowledge is indicated for the academic achievement of students in the first division.

The sample of the study consisted of (50) adolescents in the undergraduate stage, from the students of the first division of the Higher Institute of Administrative Sciences and Foreign Trade, half of them males and the other half females. The intelligence used in this study was applied (cognitive burden test, motivation test for achievement, and achievement test). The research reached the following results:

1- play knowledge is a motivation for the achievement of the students of the first band.

2- The cognitive burden is indicated for the academic achievement of the first division.

مقدمة

يعد العبء المعرفى من المشكلات التى تهدد النظام التعليمى فى المدارس والجامعات فهو يحدث بسبب استخدام الوسائل التعليمية التقليدية التى تقوم بضخ المعلومات للطالب بشكل مستمر، ويكون دور الطالب دور المتلقى والمستمع للمعلومات التى قدمت خلال محاضرة واحدة، وعدم اعطائه فرصة زمنية لكى يوجه انتباها اليها ويقوم بترميزها ومعالجتها وتخزينها فى الذاكرة العاملة، ثم الذاكرة طويلة المدى.

العبء المعرفى يحدث نتيجة فشل فى العمليات العقلية، فالذاكرة لكى تقوم بتخزين المعلومات عليها أن تقوم بترميز المعلومات بشكل جيد ومنظم ثم تقوم بمعالجتها ومن ثم تقوم بتخزينها، وتعد مرحلة ترميز المعلومات أهم مرحلة اذ ان المعلومات المرمزة والمنظمة بشكل جيد يسهل تذكرها وهذا يؤدى الى تقليل العبء المعرفى.

فهناك اعراض معينة تظهر على الطلاب الذين يعانون من العبء المعرفى مثل الاغلاق العقلى، وانخفاض مستوى الكفاءة، وعدم القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات وفهمها.

فالطالب لا يستطيع معالجته المعلومات لأن الفهم يحدث عند معالجة جميع عناصر المعلومات (المرتبطة بالمادة) فى وقت واحد فى الذاكرة العاملة، فاذا احتوت المادة الدراسية على الكثير من العناصر التى لا يمكن معالجتها بوقت واحد فى الذاكرة العاملة فإن المادة الدراسية تصبح صعبة الفهم.

فالعبء المعرفى يتمثل فى حمل كبير واقع على الذاكرة العاملة، ويتمثل فى عبء داخلى وعبء خارجى، ويعتبر العبء الخارجى الصعوبة المضافة وغير الضرورية.

وأهمية العبء المعرفى تظهر من خلال تنشيط وتطوير عملية الاسترجاع والتى ترتبط فى تحسين التحصيل الدراسى واستبقاء المعلومات والمفاهيم العلمية لدى الطلبة، اذ يعد الاسترجاع وظيفة الذاكرة العاملة، ويعنى استعادة المعلومات من الذاكرة طويلة المدى عند الحاجة اليها، ويتأثر بالطريقة التى يتم من خلالها عملية التخطيط للاسترجاع، وطرق تنظيم المعلومات مثل: وضع نماذج لكيفية ترابط العناصر والاجزاء، وبناء مخططات مفاهيمية للمادة التعليمية.

ومن هنا يجب على المربين والمعلمين عدم الافراط فى تناول المعلومات والبيانات بهدف توعية الطلاب بالمواد والمناهج الدراسية المختلفة، فزيادة العبء المعرفى من الامور التى قد تعيق عملية الفهم لدى الطلاب عامة.

ومما سبق تظهر مشكلة الدراسة التى تتحدد فى الاسئلة التالية:

أسئلة الدراسة:

١- هل العبء المعرفى منبئ للدافعية للأنجاز؟

٢- هل العبء المعرفى منبئ للتحصيل الدراسى؟

أهمية الدراسة:

الاهمية النظرية: تتضح أهمية النظرية للبحث الحالى فى :

١- أهمية متغير العبء المعرفى بوصفة متغير يستحق البحث من خلال الكشف عنه والتعرف على المتغيرات التى ترتبط بها.

٢- دراسة العبء المعرفى ودوره فى التنبؤ بالدافعية والانجاز.

٣- وايضاً دراسة العبء المعرفى والتنبؤ بالتحصيل الدراسى.

الاهمية التطبيقية:

١- الاستفادة من نتائج البحث الحالى فى المجال الاكاديمى للطلاب فى الجامعات.

٢- يتناول أهمية البحث الحالى أهمية متغير العبء المعرفى وقلة الدراسات عليه رغم أهميته ويعد هذا البحث مكملاً لبعض البحوث التى تناولت العبء المعرفى.

٣- الاستفادة من نتائج البحث الحالى للمساعدة فى رفع التحصيل الدراسى والكشف عنه والتعرف على المتغيرات التى ترتبط بها.

٤- وايضاً دراسة البحث الحالى للدافعية للانجاز للطلبة وذلك من خلال العبء المعرفى لهم.

٥- أهمية الفئة التى يتناولها البحث حيث أنها من الفئات الاكثر أهمية فى المجتمع، حيث أنهم مستقبل الوطن ومن ثم ضرورة الاهتمام بتعليمهم وتربيتهم.

٦- يفتح البحث الحالى المجال أمام الباحثين لإجراء المزيد من البحوث والدراسات التى تتعلق بالدافعية للانجاز والتحصيل الدراسى وعلاقتهم بالعبء المعرفى فى تدريس المقررات الدراسية وفى كافة المراحل التعليمية.

أهداف الدراسة:

يهدف البحث الحالى الى:

٣- التعرف على ان العبء المعرفى منبئ للدافعية للانجاز لدى طلبة الفرقة الاولى.

٤- التعرف على ان العبء المعرفى منبئ للتحصيل الدراسى لدى طلبة الفرقة الاولى.

الاطار النظرى والدراسات السابقة:

أولاً: العبء المعرفى Cognitive Load:

عرفه **(Sweller, 1998)** هو مجموع الانشطة العقلية التى تشغل سعة الذاكرة العاملة خلال وقت معين.

كما يعرف **(Cooper, 1998)** العبء المعرفى بأنه الكمية الكلية من النشاط العقلى فى الذاكرة العاملة، خلال وقت معين ويقاس بعدد الوحدات أو العناصر المعرفية.

يرى **(Yao, 2006, p.12)** الى ان العبء المعرفى بأنه المقدار الكلى للنشاط العقلى فى لحظة معينة، ويتمثل العامل الرئيسى الذى يسهم فى العبء المعرفى فى عدد عناصر المعلومات الجديدة التى ينبغى الانتباه لها، والتى يمكن استخدامها كتمثيل بسيط للعبء المعرفى.

اما **(Antonenko, 2007, p.19)** يرى ان العبء المعرفى بأنه العبء الذهنى الذى يفرضه أداء مهمة ما على النظام المعرفى.

ويشير **(صالح ابو جادو، ٢٠٠٧، ٨٥)** بأنها مجموعة من الانشطة أو الاستراتيجيات التى يقوم بها المتعلمون بهدف تخزين المعلومات فى الذاكرة والاحتفاظ بها، وسرعة استدعاءها وتشمل مهارة الترميز والاسترجاع.

(حسين ابو رياش، ٢٠٠٧، ٢٠٢) بأنه احدى نظريات تصميم التدريس التى أكدت على ان التدريس يتطلب تحليلاً دقيقاً للمهمات وتحميل الذاكرة بمعلومات مترابطة بطرق تدريس مناسبة، وتعريف المحتوى بالامثلة العلمية، وعرض المعلومات وفقاً لمبدأ الامثلة– الخبرة لتدريس المفاهيم والاجراءات. والتحكم بعناية بالعرض والتقديم يساعد بشكل ايجابى فى التحكم بالعبء المعرفى، ويؤدى الى التذكير بأهمية المهمة ومتغيرات الذاكرة".

عرفه **(يوسف القطامى، ٢٠١٣، ٥٦)** بأنه الكمية الكلية من النشاط الذهنى أثناء المعالجة فى الذاكرة العاملة خلال فترة زمنية معينة، ويمكن قياسه بعدد الوحدات والعناصر المعرفية التى تدخل ضمن المعالجة الذهنية فى وقت محدد.

ويقوم بتعريفه (وسن جليل، ٢٠١٥) هو مجموعة عمليات واجراءات مخططة ومنظمة، والمتمثلة بخطوات واستراتيجيات لتنشيط الذاكرة أثناء اكتساب المعلومات، وزيادة فاعلية

الذاكرة العاملة اثناء معالجة وتخزين المعلومات، والتى تساعد على استبقاء وسرعة استدعاء المعلومات.

ويعرف **(رمضان حسن، ٢٠١٦)** العبء المعرفى بأنه الجهد المبذول من المتعلم للتعامل مع الانشطة والمعلومات والمشكلات المفروضة على النظام المعرفى الخاص به، وبصفة خاصة على الذاكرة العاملة خلال القيام بمهمة معينة.

ومما سبق يقوم الباحث بتعريف العبء المعرفى على انه مجموعة من الانشطة العقلية التى يقوم بها المتعلمون بهدف تخزين المعلومات فى الذاكرة، ومن ثم استدعائها.

انواع العبء المعرفى:

١- **العبء المعرفى الداخلى Intrinsic cognitive load:** ويشير الى عدد العناصر التى معالجتها فى وقت واحد فى الذاكرة العاملة، وهذا يعنى تفاعل هذه تفاعل هذه العناصر مع بعضها مما يسبب العبء المعرفى. ويتطلب التعامل مع العبء المعرفى الداخلى لدى متعلم ما بواسطة المعالجات التعليمية تعديل طبيعة مهمة التعلم، فمثلاً يمكن خفض العبء المعرفى الداخلى عن طريق حذف بعض العناصر والعلاقات فى المراحل الاولية من التعليم أو استبدالها بمهام أبسط نسبياً. (Kalyuge, 2011, p.4)

وينشأ هذا النوع من العبء المعرفى نتيجة لصعوبة وتعقيد المحتوى الدراسى، فاذا ما احتوت المادة الدراسية على الكثير من العناصر والمفاهيم أو ضعف فى عملية تنظيم المحتوى الدراسى (مستوى صعوبة عناصره) فان المتعلم يجد صعوبة فى معالجتها بوقت واحد فى الذاكرة العاملة، لذا تصبح هذه المادة صعبة الفهم. (Sweller et al 1998: 9).

٢- **العبء المعرفى الخارجى Extraneous cognitive load:** ويعرف كذلك بالعبء المعرفى غير الفعال، وهو نتيجة للتقنيات التعليمية التى يحتاجها المتعلمون للمشاركة فى أنشطة التعلم، والتى لا ترتبط بشكل بمخطط البناء المعرفى للمتعلم. (Palincsar, 2003, p.459)

ويتولد هذا العبء نتيجة طرائق التدريس التقليدية، التى تركز على تزويد الكتعلمين بكم هائل من المعلومات المهمة وغير المهمة والتى يتطلب منه حفظها دون الاهتمام بقدرته العقلية على معالجة المعلومات وترميزها وتخزينها بشكل مناسب، كما ان هذه

الطرائق التدريسية تجعل من المتعلم متلقى ومستمع للمعلومات. وبذلك لا يستطيع المتعلم التفاعل مع المعلومات المقدمة وبذلك يتشكل لديه عبء معرفياً عليه بسبب عدم فقدان استمرارية الانتباه وضعف قدرته على التركيز مما يؤدى الى صعوبة الاحتفاظ بها. **(Bruning, 2003, 2)**

٣-**العبء المعرفى الفعال او وثيق الصلة (المناسب):** يحدث نتيجة للمعالجة المعرفية المفيدة مثل الافكار التجريدية وغيرها، والتى تعزز من خلال الوسائل التعليمية، ويساعد على بناء مخططات معرفية جديدة ومعقدة بطريقة متعاقبة تساعد المتعلم على الانتقال بين المثيرات المقدمة له وحفظ المعلومات المفيدة، الامر الذى يساعده على التفكير بشكل منطقى وناقد ويستطيع التحكم على المعلومات المقدمة له بموضوعية. **(Chipperfild, 2006, p.80)**

وينتج هذا النوع نتيجة مشاركة المتعلم الفعالة فى التعلم والتى ينتج عنها التفاعل مع المعلومات الجديدة والانتقال بين المثيرات المقدمة له ومعالجتها فى بيئته المعرفية، فضلاً عن ذلك ان بعض المعلومات قد تكون عالية التجريد معززة بالتقنيات التعليمية. بمعنى ان هذا النوع من العبء يسهم فى عملية التعلم بدل من ان يتعارض معها، الامر الذى يتطلب من المتعلم بناء مخططات معرفية جديدة وبهذا يتولد لديه عبء معرفى. **(محمد الزعبى، ٢٠١٢، ٤٤)**

اسباب العبء المعرفى:

١-محدودية الذاكرة قصيرة المدى تعوق التعلم أحياناً بسبب عدم قدرتها على الاحتفاظ ومعالجة معلومات كثيرة وصعبة فى نفس الوقت.

٢-سيادة أنماط التعليم التقليدية سواء فى المدارس أو الجامعات التى يتولى فيها المعلم الدور الرئيسى فى العملية التعليمية، فهو الذى يحدد الاجابة التى على المتعلم تقديمها.

٣-عدم اعطاء المتعلم وقت كافى لكى يفكر، وعدم اعطاء فرصة كافية للذاكرة العاملة لكى يقوم بوظائفها. **(Kalyuge, 2006,p.23)**

<u>دراسات تناولت مفهوم العبء المعرفى :</u>

دراسة (أبو جودة، ٢٠٠٤) هدفت الدراسة الى معرفة اثر برنامج تعليمى مستند الى نظرية العبء المعرفى فى تنمية مهارات التفكير الناقد، ولتحقيق هذا الهدف طبق اختبار

كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد على عينة تألفت من (٨٨) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة العاشرة، وتوصلت الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة احصائية على اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد ككل وكل مهارة من المهارات لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية البرنامج التعليمى–التعلمى المستند الى نظرية العبء المعرفى فى تنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة البحث.

دراسة (Artino, 2008) هدفت الى مناقشة نظرية العبء المعرفى وخبرة المتعلم، اضافة لتقديم لمحة عن نظرية العبء المعرفى وتطبيقاتها فى العملية التربوية، وقد أشارت الدراسة أن نظرية العبء المعرفى تختلف عن النظريات المعرفية الاخرى، وتضمنت الدراسة وصفاً للمعرفة الانسانية كأساس لنظرية العبء المعرفى، وناقشت الدراسة أثر نظرية العبء المعرفى على العملية التعليمية، كما بينت الدراسة أن مبادئ نظرية العبء المعرفى تساعد على تعزيز عملية التعلم.

دراسة (عادل البنا، ٢٠٠٨)

هدفت الى معرفة اثر مستوى صعوبة المهمة وخبرة المتعلم فى العبء المعرفى المصاحب لحل المشكلات، وطبق الباحث مقياس (Nassa Tlex, 2005) للعبء المعرفى بعد تعريبه. واشتملت العينة على (٥٤٠) طالباً من الجنسين من طلاب كلية التربية. وجاءت النتائج تشير الى وجود فروق ذات دلالة احصائية فى انخفاض مستوى العبء المعرفى المصاحب لحل المشكلات لدى عينة الدراسة بمتوسط اقل لصالح الاستراتيجية الهدف الحر، كما توصلت نتائج الدراسة الى ان خبرة المتعلم فى العبء المعرفى كانت ذو دلالة لحل المشكلات المرتبطة بالعبء المعرفى.

دراسة (عبد الامير الشمسى، ٢٠٠٩) هدفت الدراسة للتعرف على العبء المعرفى لدى طلبة المرحلة الاعدادية وبحسب متغير الجنس والتخصص، لطلبة الخامس الاعدادى. واتبع منهج البحث الوصفى، وتكونت عينة البحث (١٢٠) طالباً وطالبة للفرعين العلمى والادبى، واعد الباحث مقاييس للعبء المعرفى، واعتمد معادلة سبيرمان براون والاختبار التائى لعينة واحدة. وأظهرت النتائج أن طلبة الاعدادية يتصفون بأمتلاكهم عبئاً معرفياً منخفضاً، ولا يتأثر العبء المعرفى حسب الجنس (ذكور– اناث) أو التخصص.

دراسة (شرفية مونية، ٢٠١٠) هدفت الدراسة الى التعرف على تأثير العبء المعرفى على الانتباه الانتقائى البصرى وهل للتخصص المهنى تأثير على الانتباه الانتقائى للمراقبين البحريين. شملت عينة البحث (٢١) مراقباً بحرياً بميناء سكيكدة، وتم اعداد

مقياس للانتباه الانتقائى، واعتمدت الباحثة الوسائل الاحصائية الاتية: النسب المئوية، والاختبار التائى. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائياً فى مستويات العبء الادراكى المعرفى وبين التخصصات المهنية.

اما دراسة (Weigand & Hanze, 2009) تناولت اثر تطبيق استراتيجية الامثلة المحلولة فى زيادة العبء المعرفى وثيق الصلة بالموضوع وانخفاض مستوى العبء المعرفى الدخيل، وقد استخدم الباحثان مقاييس التقدير الذاتى والاستبقاء واختبار تحصيلى لقياس العبء المعرفى. وقد طبقت الدراسة على عينة من طلبة المدرسة العليا لدراسة الفيزياء بألمانيا، وقد توصلت نتائج الدراسة الى انخفاض مستوى العبء المعرفى الدخيل نتيجة لاستعمال استراتيجية الامثلة المحلولة، كما توصلت نتائج الدراسة الى عدم وجود علاقة بين زيادة العبء المعرفى والتقدير الذاتى لعينة الدراسة.

دراسة (Hu & Wu, 2012) هدفت الدراسة الى الكشف عن مفهوم رسم الخرائط وكيفية استخدامها لمساعدة الطلاب لتخفيف العبء المعرفى الزائد أثناء تعلم الطلاب، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٣١) طالباً من طلاب كلية الاغذية فى جامعة تايوان، وتم اعداد مقياس العبء المعرفى اعده الباحثان، وكشفت نتائج الدراسة الى ضرورة تبنى استراتيجية معرفية فى رسم الخرائط، وهذا من شأنه كما أوضحت النتائج أن استخدام استراتيجية رسم الخرائط يقلل بشكل كبير من العبء المعرفى لدى طلاب جامعة تايونا، كما ساعد الطلاب على فهم وتوضيح المفاهيم المتضمنة فى المناهج الدراسية المختلفة. مما يؤكد على العلاقة بين العبء المعرفى واستخدام استراتيجية رسم الخرائط.

دراسة (واثق التكريتى، ٢٠١٣) هدفت الدراسة الى التعرف على العبء المعرفى لدى طلبة المعهد وفقاً لمتغيرى الجنس والمرحلة الدراسية، وتكونت العينة من (٢٠٠) طالب وطالبة نصفهم من الذكور والنصف الاخر من الاناث، واعد الباحثان مقياس العبء المعرفى. وتوصلت نتائج الدراسة الى انخفاض درجات العبء المعرفى لدى عينة الدراسة، اضافة لعدم وجود فروق ذات دلالة احصائياً بين عينة الدراسة فى العبء المعرفى تعزى لمتغيرات الجنس والمرحلة الدراسية.

دراسة (ميرفت الخوالدة، ٢٠١٤) هدفت الدراسة الى الكشف عن القدرة التنبؤية النسبية والمشتركة لكل من الاساليب المعرفية والكفاءة الذاتية الاكاديمية فى العبء المعرفى لدى طالبات المرحلة الثانوية فى المدارس الحكومية. تكونت عينة الدراسة من (٤٤٧) طالبة تم اختيارهن بالطريقة العشوائية الطبقية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس الاساليب

المعرفية الذى اعدته مارتن، ومقياس الكفاءة الذاتية للبدارين. وأظهرت نتائج الدراسة وجود قدرة تنبؤية دالة احصائياً لكل من الاساليب المعرفية التالية: الاسلوب الممنهج، الاسلوب الحدسى، الاسلوب غير التفضيلى غير التمييزى، بالعبء المعرفى الممثل بالجهد الذهنى، كما أظهرت النتائج وجود قدرة تنبؤية ذات دلالة احصائية للاسلوب المعرفى المُجزء بالعبء المعرفى الممثل بالذاكرة قصيرة المدى البصرية، كما لم تظهر نتائج الدراسة قدرة تنبؤية للكفاءة الذاتية الاكاديمية بالعبء المعرفى.

دراسة (صبحى الحارثى، ٢٠١٥) هدفت الدراسة الى التعرف على علاقة العبء المعرفى بمهارات الادراك المتمثلة فى الادراك السمعى والادراك البصرى والادراك العقلى والادراك الحس–حركى، لدى طلاب الصف السادس ابتدائى. وقد تكونت العينة من (١٢٠) طالباً. ولهذا الغرض اعد الباحث مقياساً للعبء المعرفى مكون من (٤٠) فقرة. وتوصلت نتائج الدراسة الى وجود علاقة ذات دلالة احصائية سالبة بين درجات الطلاب فى مقياس العبء المعرفى ودرجاتهم فى مقياس مهارات الادراك المختلفة. ومن هنا يشير البحث الى ضرورة تخفيف العبء المعرفى على الطالب أو محاولة تقديم الحلول لتنمية المتغيرات المرتبطة بالعبء المعرفى مثل الذاكرة العاملة وذاكرة المدى الطويل.

ثانياً: الدافعية للانجاز Achievement Motivation:

الدافعية ببساطة قدرة الفرد على تغيير السلوك، حيث تعتبر المحرك الاساسى للفرد للعمل نحو تحقيق هدف معين. حيث تتسم الدافعية بوجود محددات داخلية تقوم على اساس اهتمامات الشخص ورغباته وحاجاته، ومحددات خارجية تقوم على اساس ما يتلقاه الشخص من جزاءات ايجابية سواء كانت مدح أو مكافأت او ارتقاء لمكانته الاجتماعية أو التعليمية أو العلمية وغيرها. (Daft, R. 1997, p. 526)

تعريف الدافع:

عرف (حسن قطامى، ٢٠٠٠) الدافع بأنه مثير داخلى يحرك سلوك الفرد للوصول الى هدف معين، وهو القوة التى تدفع الفرد لأن يقوم بسلوك من أجل إسباع حاجة أو هدف، ويعتبر الدافع شكلاً من أشكال الاستثارة الملحة التى تخلق نوعاً من النشاط أو الفعالية وهو عبارة عن مفهوم يشير الى نزعة الفرد للحفاظ على بيئة داخلية ثابتة نسبياً، وينظر الى السلوك الانسانى على أنه حلقة مستمرة من التوتر وخفض التوتر.

ويعرف (Petri and Govern, 2004) الدوافع بأنها القوى التى تدفع الفرد لأن يقوم بسلوك من أجل إشباع وتحقيق حاجة أو هدف، ويعتبر الدافع شكلاً من أشكال الاستثارة الملحة التى تخلق نوعاً من النشاط والفعالية.

مفهوم الدافعية Motivation:

الدافعية حسب القاموس الفرنسى لعلم النفس(Larousse, 1999) هى السيرورة النفسية والفسيولوجية المسؤولة عن إثارة واستمرارية السلوك.

تعرفها (Ames, 1990) هى حافز طبيعى يعمل على زيادة رغبة الطالب للمشاركة فى عملية التعلم، فالطالب قد يكون دافعه للتعلم، أو نشاطه راجعاً لمصلحة خاصة فى ذلك، أو لغرض المتعة الذاتية من خلال النجاح، أو تفادى العقاب عندما تنخفض درجاته.

يحدد (Monique, 2002, 13) مفهوم الدافعية بأنها تعنى طاقة أو محرك داخلى، هدفها تمكين الفرد من اختيار أهداف معينة والعمل على تحقيقها، كما يمكن القول بأنها عملية داخلية تنشط لدى الفرد وتقوده وتحافظ على فاعلية سلوكه أطول فترة زمنية ممكنة. أما الدافعية نحو التعلم فهى مجموعة المشاعر التى تدفع المتعلم الى الانخراط فى نشاطات التعلم التى تؤذى فى النهاية الى بلوغه الاهداف المنشودة، والدافعية نحو التعلم ضرورة أساسية لحدوثه، وبدونهما لا يحدث التعلم الفعال.

ويرى (محمد غانم، ٢٠٠٢) فى هذا الصدد أنها الحالة التى تساعد فى تحريك السلوك واستمراريته حتى يتحقق الهدف، وبدونها يصعب القيام بالاعمال.

ويعرف (قطامى يوسف وعدس عبد الرحمان، ٢٠٠٢) الى ان مصطلح الدافعية يشير الى مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التى تحرك الفرد من أجل اعادة التوازن الذى اختل فهى بهذا المفخوم يشير الى نزعة للوصول الى هدف معين وهذا الهدف قد يكون لإرضاء حاجات داخلية أو رغبات داخلية.

ويعرفها (عدنان العتوم، ٢٠٠٥) بأنها مجموعة الظروف الداخلية التى تحرك الفرد لسد نقص أو حاجة معينة سواء كانت بيولوجية أو نفسية أو اجتماعية لذلك جاء مفهوم الدافع مرتبطاً بمفهوم الحاجة Needs وتسعى الى إزالة التوتر والقلق والتى تحدثها الحاجة وبذلك يحدث حالة من التوازن والتكيف وأن وظيفة الدوافع كحالة سيكولوجية داخلية هى إشباع حاجات الفرد والمحافظة على توازنه.

وتقوم (تيسير كوافحة، ٢٠٠٤: ١٣٦) بتعريف الدافع بأنه حالة شعورية، أو حاجة، أو حافز يقود، أو يؤدى الى القيام بسلوك ما، ويمكن تعريفه بأنه مثير داخلى لا شعورى بيولوجى أو سيكولوجى يحرك سلوك الكائن الحى، ويوجهه مستهدفاً خفض حالة التوتر، أو الاستثارة، أو استعادة التوازن البيولوجى، أو النفسى، وهذا يعنى أن الدافع يجعل الفرد يبذل الجهد، ويستمر فى بذل هذا الجهد لتحقيق النجاح فى أمر ما.

ويعرف (عبد اللطيف خليفه، ٢٠٠٤) الدافعية بأنها الرغبة فى تحقيق النجاح، وتحقيق مستوى تربوى معين أو لكسب تقبل اجتماعى من الاباء والمدرسين تدفع بإمكانيات الفرد العقلية لتحقيق اقصى الاداء الممكن اثناء العملية التربوية، وهى مجموعة المشاعر التى تدفع المتعلم الى الانخراط فى نشاطات التعلم، التى تؤدى الى بلوغه الاهداف المنشودة وهى ضرورة أساسية لحدوث التعلم بدونها لا يحدث التعلم.

ويرى (عياصرة، ٢٠٠٦) أن الدافعية قوى داخلية تنطلق من ذاتية الفرد وتثير فيه الرغبة فى الحصول على شئ أو تحقيق هدف معين وتعمل على توجيه تصرفاته ومسلكه فى سبيل تحقيق هذا الشئ.

وتعرف (Hershkovitz & Nachmias, 2009) الدافعية بأنها حالة داخلية لدى المتعلم تتضمن الاسباب والظروف التى تعمل على تنشيط السلوك وتوجيهه وتحديده، ويمكن أن تكون مصادرها إما داخلية (التشويق والاستماع) أو خارجية (الرغبة فى الحصول على درجات عالية والخوف من العقاب) والوقت المنقضى فى مهارة وأداءات التعلم.

تعرف (Lai, 2011, p.4) الدافعية بأنها السمة أو الخاصية التى تحرك الفرد لاداء شئ ما أو عدم أدائه.

ويرى الباحث ان الدافعية للانجاز هى حالة داخلية، تؤدى الى القيام بسلوك ما، فهذه الحالة تدفع المتعلم الى بلوغ الاهداف المنشودة، ويستمر الفرد فى بذل جهد للوصول الى هذا الهدف.

أنواع الدوافع

١- **الدوافع الاساسية الاولية Primary Motives:** فالدوافع من هذا النوع تكون فطرية ومرتبطة بالجانب الفسيولوجى العضوى للفرد مثل الحاجة للغذاء والهواء وهى تركز على الاساس البيولوجى الغريزى، ويطلق عليها كذلك بالدوافع الفطرية أو الولادية فهى ترجع الى الوراثة وتنشئ عن حاجة

الجسم الخاصة وتسمى الدوافع أو الحاجات ذات المصدر الداخلى بأنها دوافع فطرية، بيولوجية غير المتعلمة وأحياناً تسمى بدوافع البقاء ويرجع ذلك الى أنها ضرورية للمحافظة على بقاء الفرد واستمراره ووجوده ومن مثلها نذكر دافع الجوع والعطش وغيرها. (صالح الداهرى، ١٩٩٩، ١٠٢- ١٠٣)

٢- **الدوافع الثانويةSecondary motives** : أما فيما يخص هذا النوع من الدوافع فهى متعلمة ومكتسبة وتتغير خلال عملية التعلم والتطبع الاجتماعى لها الفرد فى الاسرة أو فى المدرسة أو غيرها من مصادر التعلم من خلال عملية الثواب تنمو من تعاملات الشخص ويكون لها أساس نفسى يطلق عليها الدوافع المكتسبة أو الاجتماعية أو المتعلمة وتنشأ نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة والظروف الاجتماعية المختلفة التى تعيش فيها ويمكن أن نتبع مراحل وطريقة تطور هذا النوع من الدوافع بتتبع مراحل نمو الطفل الصغير فهى تنمو وتتطور بنموه وتطوره نتيجة لنمو واتصال الفرد بغيره وبالظروف الاجتماعية المحيطة به وتكون وليدة الثواب والعقاب التى تسود الثقافة التى يكون الفرد فيها ومن مثلها نذكر الدافع للتحصيل والدافع للصداقة والحاجة للسيطرة وتجنب الالم والقلق وغيرها. (امال بن يوسف، ٢٠٠٨)

٣- **الدوافع الداخلية:** عرف (Roussel, 2000) الدافعية الداخلية بأنه تمثل مجموع القوى التى تدفعنا للقيام بنشاطات بمحض إرادتنا وهذا للأهمية والمنفعة بالنسبة لها كما تفرض اللذة والاسباع اللذان نشعر بهما بمعنى أن الطالب يعمل فى بعض الاحيان تحت تأثير الدافع الداخلى، يعمل على اخراج طاقته وتوجيهها برغبته الذاتية فى المشاركة فى اداء النشاط، فهو يعزز نفسه بنفسه ويكون قيام الفرد بالنشاط نابعاً من ذاته ولتحقيق ذاته وليس مدفوع للحصول على أن تقدير أو ثواب خارجى، فالمتعلم ذوى الافع الداخلى يتحدد نشاطه النفسى من خلاله هو الذى يدفع المتعلم لأن يقبل على التعلم بمبادرة منه. (صالح الداهرى، ١٩٩٩، ١٠٥)

٤- **الدوافع ذات المصدر الخارجى:** تتمثل الدوافع فى هذا النوع بأن مصدر الطاقة خارجى تقوم بتوجيه أداة الفرد وتحثه على العمل، والتى تؤدى به للقيام بالاعمال ليس من اجله بل من أجل الاخرين فهو يطمح لأن يقدره الاخرين ويعترفوا به أو من أجل الحصول على حوافز خارجية كالمكافأه والثواب ولتجنب العقاب أو الحصول على علاوة أو ترقية أو تقدير خارجى، فالتلميذ الذى يكون له دافعية ذاته مصدر خارجى يكون محكوم ومنضبط من الخارج، فإداة مرهون بعوامل خارجية وبظروف خارجية وينتظر المكافـءة من الاخرين ويركز على التعلم السطحى، فهو مسلوب الارادة فى العمل اذ نجده يعمل اذا طلب منه واذا قدم لها ثواب، فهو يسعى لأن يكون انطباع حسن عند الاخرين، فهو يعمل من أجلهم وليس من اجله هو. (Nuthin, 1980)

وظائف الدافعية:

تسهم الدافعية فى تسهيل فهمنا لبعض الحقائق المحيرة فى السلوك الانسانى فهى مهمة لتفسير عملية التعزيز وفى تحديد المعززات وتوجيه السلوك نحو هدف معين والمساعدة فى التغيرات التى تطرأ على عملية ضبط المثير والمثابرة على السلوك معين حتى يتم انجازه فلولا الدافع العالى لما تحقق هدف الحياه. (شفيق علاونة، ٢٠٠٤)

كما تلعب الدافعية الدور الاهم فى مثابرة الانسان على انجاز عمل ما وقد تعد المثابرة من أفضل المقاييس المستخدمة فى تقدير مستوى الدافعية، وتقوم الدافعية بعملية بعث وانشاء واثارة وتوجيه السلوك فهى تكون كالحافز والانطلاقة واعطاء الطاقة الباعثة والمحركة والملحة للسلوك. كما تقوم بتوجيه وتحديد مسار السلوك وتكون لها وظيفة وضع خطة لكيفية سير السلوك نحو تحقيق الهدف. (مطاوع ابراهيم، ٢٠٠٢)

مكونات الدافعية:

يشير (Frith, 2006) الى مكونات الدافعية وفيما يلى شرح موجز لتلك المكونات:

أ- **الفضولCuriosity:** المتعلمون يتمتعون بتعلم أشياء جديدة، ويسعون لخوض تجارب تختلف كثيراً عن ما يعرفونه، لذلك فإن الفضول يمكن استخدامه كمحفز للتعلم للمتعلمين، ولكن يراعى الحذر فى ذلك، حيث يمكن أن يستبدل الفضول بالقلق، لذلك لابد من توفير التوازن مابين التعقيد والوضوح فى طرح التعلم الجديد،

إن طرح الاسئلة وعرض المشكلات أفضل بكثير من تقديم بيانات جاهزة عن حقيقة التعلم المستهدف. إن زيادة الفضول لدى المتعلمين يقابله زيادة فى دافعيتهم نحو مزيد من التعلم، فالفضول يُعد أحد أهم الدوافع نحو التعلم واستمراريته.

ب- **الكفاءه الذاتيةself-efficacy:** المتعلمون الذين تساورها شكوك حول قدرتهم على النجاح يقل لديهم الدافع للتعلم بشكل واضح، لذا لابد من إيجاد حلول لتنمية الثقة لديهم، والتركيز على مايسمى بالكفاءة الذاتية لكل متعلم ويأتى ذلك من خلال الخبرة بالانابة، وهى تعنى ملاحظة المتعلمين لنموذج يحتذى به فى تحقيق نجاح مهمة محددة، كما يمكن الاعتماد على الاقناع اللفظى للمتعلمين، كونهم قادرين على النجاح والتميز، مما يؤدى الى زيادة شعور المتعلمين بكفائتهم الذاتية، مما سوف ينعكس بالتبعية على زيادة دافعيتهم للتعلم.

ت- **السلوكAttitude:** السلوكيات المختلفة للمتعلمين خاصة السلبية منها لابد وأن يتم التعامل معها بكل حرص، وذلك حتى لا تتأثر دافعيتهم نحو التعلم بالسلب، فتعديل السلوكيات بعيداً عن التوجيه المعلن أمراً مطلوب، وذلك حتى لا يأتى بتأثير عكسى، فتوجيه عبارات مثل "موقف أو سلوك سئ" لأحد المتعلمين سوف يقلل دافعيته للتعلم بشكل واضح، والبديل هنا أما أن يكون التوجيه الفردى، أو التوجيه العام غير محدد الاطراف.

ث- **الحاجاتNeeds:** يتأثر الدافع نحو التعلم لدى المتعلمين فى حال عدم الوصول بأحتياجاتهم المعرفية الى مستوى مقبول لديهم، لذلك يسعى المعلم الى خفض مستوى الحاجات المعرفية لدى المتعلمين، ومحاولة الوفاء بها من خلال ما يتم تعليمه لهم، وذلك لضمان استمرار دافعيتهم نحو التعلم.

ج- **الجدارة الاهليةCompetence:** لابد من منح المتعلمين فرصاً متنوعة لاداء بعض المهام الصعبة، ليثبتوا لأنفسهم ولمعليمهم أنهم جديرين بما حققوه من نجاحات، إن الدعم والتشجيع والاحترام يساهمون فى تحقيق الكفاءة والجدارة حول اداء مهارة محددة، ويعدوا أحد العوامل الجوهرية التى تعمل على تحفيز المتعلمين نحو مزيد من التعلم.

ح- **المحفزات الخارجيةExternal Motivators:** تلعب المحفزات الخارجية دوراً هاماً فى تحفيز المتعلمين، وخلق دوافع متجددة لديهم، على سبيل المثال "الدرجات" فهى أحد المحفزات الخارجية ذات القيمة العالية فى تحفيز المتعلمين،

وذلك اذا كانت تعكس نظاماً جيد التخطيط للتقييم، كما ان التعزيز لا يقل أهمية عن الدرجات، فالتعزيز قد يكون سبباً رئيسياً لإنهاء أو استمرار التعلم من قبل المتعلمين. (فى: نادر شيمى، ٢٠١٠)

دراسات تناولت مفهوم الدافعية :

قام (احمد عبد الخالق واخرون، ١٩٩٤) بإجراء دراسة مقارنة لدافعية الانجاز لدى طلبة الجامعة الكويتين قبل العزو العراقى وبعده. واجريت على عينة مكونة من ٣٥٥ من طلبة وطالبات جامعة الكويت. حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة احصائياً بين دافعية الانجاز بعد الغزو عنه قبل الغزو، حيث ارتفعت الدافعية للانجاز عند الطلبة الكويتين وبالرغم من ارتفاع معدل القلق المرتبط بصدمة الغزو عند الطلبة وخاصة لدى الاناث.

قام كل من (Rozencwajg & Corryer, 2005) هدفت الدراسة الى التعرف على العمليات المعرفية المتضمنة فى اسلوب التعلم التروى–الاندفاع، وتحديد العلاقة بين اسلوب التعلم التروى–الاندفاع والعوامل المعرفية. وتكونت عينة الدراسة من ٤٢ طالباً وأظهرت النتائج الى وجود علاقة بين اسلوب التعلم والنضج المعرفى، ووجود علاقة ارتباطية عكسية بين اسلوب التعلم المندفع والنضج المعرفى، كما وجدت علاقة موجبة بين أسلوب التعلم المندفع وتفضيل المعالجة الكلية للمعلومات.

دراسة **(منى عبدالجواد، ٢٠٠٨)** هدفت الدراسة الى التعرف على طبيعة المشكلات التى يعانى منها طلاب الخدمة الاجتماعية. والوقوف على مستوى دافعية طلاب الخدمة الاجتماعية للانجاز. واعتمد هذا البحث على استخدام منهج المسح الاجتماعى عن طريق العينة. وتكونت العينة من ٣٥٧ من الذكور والاناث. وجاءت النتائج تشير الى عدم وجود فروق دالة احصائياً بين طلاب الانتظام وطلاب الانتساب ويشير ذلك الى ان الدافعية للانجاز وعناصرها المختلفة لا تختلف بين طلاب الانتظام وطلاب الانتساب. وعدم وجود فروق دالة احصائياً بين درجات الطلاب والطالبات على مقياس الدافعية للانجاز وهذا يشير الى ان الدافعية للانجاز بشكل عام لا تختلف بين الطلاب حسب النوع.

قام (مسلم بن أحمد، ٢٠٠٨) بدراسة هدفت الى التعرف على اثر التفاعل بين استراتيجيتى التنظيم واستثارة الفهم وأسلوبى التعلم (البصرى والحركى) فى الدافعية الذاتية بأبعادها (الاستمتاع بالتعلم، الكفاءة المدركة، المثابرة) لدى طلاب الصف العاشر بسلطنة عمان. شارك فى الدراسة (٢١٦) طالباً ومنهم (١٦٠) فى الدراسة الاستطلاعية، و(٥٦)

بالدراسة الاساسية. واستخدمت الدراسة الادوات التالية: مقياس أساليب التعلم المفضلة، مقياس الدافعية الذاتية، استمارات التقييم الذاتى، مقياس التثبت من فاعلية المعالجة التجريبية. كما اعتمدت الدراسة على تحليل التباين واختبار النسبة التائية فى معالجة البيانات احصائياً. وتوصلت الدراسة الى عدم وجود تفاعل دال احصائياً بين استراتيجيتى تجهيز المعلومات (التنظيم–استثارة الفهم) وأسلوب التعلم المفضل (بصرى– حركى) فى درجة تأثيرهما فى ابعاد الدافعية الذاتية (الاستمتاع بالتعلم– الكفاءة المدركة– المثابرة).

دراسة (عبد العزيز هويدى، ٢٠١١)

بعنوان" اثر استخدام خرائط المفاهيم فى التعلم الالكترونى على الكفاءة الذاتية والدافعية نحو المقرر". هدفت الدراسة التعرف على أثر التعلم بالخرائط المفاهيم فى برامج التعلم الالكترونى على الكفاءة الذاتية ودافعيتة لطالبات كلية التربية بجامعة الكويت. وتم تطبيق أربعة مقاييس للتحقق من فروض الدراسة وهى مقياس الكفاءة الذاتية ومقياس الدافعية نحو المقرر ومقياس الاستدلال المجرد ومقياس خرائط المفاهيم. وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية الاولى وطالبات المجموعة التجريبية الثانية فى التطبيق البعدى لمقياس الكفاءة الذاتية. كذلك عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية الاولى وطالبات المجموعة التجريبية الثانية فى التطبيق البعدى لمقياس الدافعية نحو المقرر، بينما أظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة التجريبية الثانية فى التطبيق البعدى لمقياس الاستدلال المجرد لصالح المجموعة التجريبية الثانية التى لم تستخدم استراتيجية محددة فى التعلم الالكترونى للمقرر.

ثالثاً: التحصيل الدراسى:

يعتبر التحصيل من أكثر المفاهيم تناولاً فى الاوساط الانتاجية، والمعرفية، والتربوية، والدائرة الاكثر استخداماً لهذا المفهوم هى الدائرة التربوية. إذ أولى التربويون والمدرسون والباحثون اهتماماً متزايداً بدراسة ظاهرة التحصيل عموماً والتحصيل الدراسى خصوصاً.

تعريف التحصيل الدراسى:

يعرف "جود" التحصيل الدراسى بأنه براعة فى الاداء فى مهارة ما أو مجموعة من المهارات. (صالح الدهراى، ٢٠٠٠)

اما "Chaplin" فقد عرفه على أنه مستوى محدد من الانجاز أو الكفاءة أو الاداء فى العمل المدرسى يجرى من قبل المعلمين أو بواسطة الاختبارات المقننة. (سامية محمد، ٢٠٠١، ٢١٠)

ويشير (فرج عبد القادر، ٢٠٠٣، ١٨٣) الى ان مصطلح التحصيل الدراسى يستخدم للاشارة الى القدرة على أداء متطلبات النجاح المدرسى، سواءاً فى التحصيل بمعناه العام أو النوعى لمادة دراسية معينة.

قياس التحصيل الدراسى:

يهتم رجال التربية وغيرهم من المعنين بالتعليم وبالتحصيل الدراسى اهتماماً كبيراً نظراً لأهميته فى حياه الفرد، لما يترتب على نتائجه من قرارات تربوية حاسمة. (جودة عبدالهادى، ٢٠٠٤، ٥٨)

وتعتبر الاختبارات التحصيلية التى يراد بها قياس التحصيل الدراسى من أهم وسائل تقويم التحصيل وتحديد مستوى التحصلى للطلبة. (رجاء أبوعلام، ٢٠٠٦، ٣٦٩) فى مقرر معين أو فى مجموعة من المقررات الدراسية، وهى قديمة قدم المعارف والعلوم المختلفة، حيث ارتبطت دوماً بالتعليم وبمعرفة نتائجها. (عبدالواحد الكبيسى، ٢٠٠٧، ١٠٧)

وللاختبارات التحصيلية عدة أنواع وهى: التحريرية والشفهية، الموضوعية، المقالية العملية والمعيارية. (أمل البكرى، ٢٠٠٧، ٢٥٠)

شروط ومبادئ التحصيل الدراسى:

١- **قانون التكرار:** معنها أن التلميذ لكى يتعلم شيئاً ما أو خبرة معينة، عليه أن يقوم بتكراره حتى يصبح راسخاً وثابتاً فى ذهنه، وهذا ليس له معنى، وانما يكون موجها يؤدى الى التعلم الجيد والقائم على الفهم والتركيز والانتباه، وأن يعى التلميذ مايدرسه، وبالتالى يمكن له أن يؤدى بطريقة سريعة ودقيقة. (عبدالرحمن عيسوى، ١٩٩٥، ١٠٥)

٢- **توزيع التمرين:** ويقصد بذلك أن تتم عملية التعلم على فترات زمنية يتخللها فترات من الراحة فالقصيدة التى يلزم لحفظها تكرارها عشر ساعات يكون تعلمها أسهل وأكثر ثباتاً ورسوخاً اذا قسمنا هذه الساعات العشر على خمسة ايام مثلا بدلاً من حفظها فى جلسة واحدة. (عبد الرحمن عيسوى، ١٩٩٩، ٣٤٩)

٣- **الطريقة الكلية:** اى أن يأخذ المتعلم فكرة عامة عن الموضوع المراد دراسته ككل، ثم بعد ذلك يبدأ فى تحليله الى جزئياته ومكوناته التفصيلية. (عبد الرحمن عيسوى، ٢٠٠٠، ٢١٩)

٤- **التسميع الذاتى:** للتسميع الذاتى أثر بليغ فى تسهيل التحصيل، وهو عملية يقوم بها الطالب أو التلميذ محاولاً استرجاع ماحصله من معلومات أو ما اكتسبه من خبرات ومهارات دون النظر الى النص، وذلك أثناء الحفظ أو بعده بمدة قصيرة، ولعملية التسميع هذه فائدة اذ تبين للمتعلم ما احرزه من نجاح وعلاج مايبدو من مواطن الضعف فى التحصيل وللتأكد من الحفظ والفهم. (عبد الرحمن عيسوى، ٢٠٠٠، ١٠٨)

٥- **الارشاد والتوجيه:** يؤدى ارشاد التعلم وعن طريقه يتعلم الفرد الحقائق الصحيحة منذ البداية بدلا من تعلم أساليب خاطئة ثم يضطر لبذل الجهد لمحو المعلومات الخاطئة، ثم تعلم المعلومات الصحيحة بعد ذلك، فيكون جهده مضاعفاً. (عبد الرحمن عيسوى، ٢٠٠٠، ٢٢٠)

الدرسات التى تناولت مفهوم التحصيل:

قام (عرفات زيدان، ٢٠٠١، ٩٥) دراسة استهدفت التحقق من مدى فعالية العلاج السلوكى فى التخفيف من حدة المشكلات الاجتماعية والنفسية للطالبات المقيمات فى المدن الجامعية. حيث تم تطبيق هذه الدراسة على عينة مكونة من ١٢٤ طالبة من طالبات كليات الخدمة الاجتماعية والتربوية النوعية ودار العلوم، حيث أظهرت نتائجها ان الطالبات يعانين من العديد من المشكلات الاجتماعية والنفسية نتيجة تأثرهن بالعديد من الضغوط الناجمة عن اقامتهن بالمدن الجامعية كبيئة جديدة عليهن. وكان من أهم هذه المشكلات نقص المهارات الاجتماعية، ومشكلات العلاقات الاجتماعية وبعض الاضطرابات السيكوسوماتية، وبعض الاضطرابات السلوكية. كما أظهرت النتائج ايضا ان هذه المشكلات قد أثرت بشكل سلبى على توافقهن الدراسى وقللت من مستوى تحصيلهن الدراسى.

وقام (على الشهرى، ٢٠٠٤) بدراسة الاساليب المعرفية وعلاقتها بالتحصيل الدراسى لدى ذوى صعوبات التعلم والعاديين بمدينة الطائف، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٤) طالب. واستخدم الباحث مقياس الذكاء غير اللفظى ومقياس الاسلوب المعرفى ومقياس الاسلوب

التحليلى والاسلوب العلاقى. وأشارت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الطلاب العاديين والطلاب ذوى صعوبات التعلم فى الابعاد الاسلوبية الثلاثة لصالح العاديين. ووجود اثر دال احصائياً لمستوى صعوبة التحصيل الدراسى لصالح العاديين، كما تبين عدم وجود اثر دال للاسلوب المعرفى فى درجات التحصيل الدراسى لصالح الطلاب التحليلين. ووجود اثر دال احصائياً للاسلوب المعرفى على التحصيل الدراسى لصالح متسعى الفئة.

دراسة (فادى ابو سريح، ٢٠٠٩) هدفت الى التعرف على قدرة طلبة التعليم العام الفلسطينى على تحصيل مكونات البناء المعرفى للعلم فى ضوء المستوى النمائى والدراسى، وتمثلت العينة فى (٦٤) طالباً من الجنسين من كل مستوى دراسى، بحيث بلغت العينة النهائية (٢٥٦) طالباً، وأعد الباحث اختبار النماء المعرفى (STRS) ترجمة وتقنين عطا درويش، اضافة الى اختبار مكونات البناء المعرفى واشتمل على ثلاثة مستويات (حسى–شبه حسى– مجرد) اعده الباحث. وقد اشارت النتائج الى ان النماء المعرفى يزداد بارتفاع التحصيل الدراسى، كما اشارت النتائج الى وجود فروق فى قدرة طلبة المستويات الدراسية المختلفة على تحصيل مكونات البناء المعرفى للعلم (حقائق، مفاهيم، مبادئ، قواعد، نظريات) تعزى لمتغيرى المستوى الدراسى والنماء المعرفى.

دراسة (Vasile et al, 2011) دراسة تجريبية بعنوان الكفاءة الذاتية الاكاديمية والعبء المعرفى عند الطلاب، وتم استخدام مقياس الكفاءة الذاتية واختبارات العبء الذهنى على عينة تكونت من ٣٠ طالب وطالبة، وكشفت النتائج عن نقطة انطلاق لفهم أعمق للعلاقة بين الكفاءة الذاتية والاداء المعرفى، وكشفت ايضاً انماط مختلفة من المعالجة عند الذكور والاناث، وتظهر اثار متعددة للارشاد التربوى وخاصة المتعلقة بالعوامل النفسية المشاركة فى الاداء المعرفى من حيث المعتقدات المتعلقة بالشعور بالكفاءة الذاتية الاكاديمية.

وقام كل من (Dzade & shojae, 2011) بدراسة تناولت العلاقة بين الاسلوب المعرفى المعتمد على المجال والاسلوب المعرفى المستقل عن المجال على عينة من الذكور والاناث فى جامعة ازاد، وبلغت العينة (١٠٠٩)، وجاءت النتائج تشير الى وجود قدرة تنبؤية ذات دلالة احصائية للأسلوب المعرفى بالتحصيل الاكاديمى.

دراسة (عبد الجليل عدى، ٢٠١١) هدفت هذه الدراسة الى معرفة اثر دمج مهارات التفكير ضمن المحتوى المعرفى فى تحصيل مادة الكيمياء والتفكير العلمى لدى طلاب الاول المتوسط. تكونت عينة البحث من (٦١) طالباً من طلاب الاول المتوسط تم تقسيمهم الى

مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة. اعد الباحث اختبار تحصيلى مكون من (٤٠) فقرة. وتوصلت النتائج الى رفض الفرضية الصفرية اذ وجدت فروقاً دالة احصائياً ولصالح المجموعة التجريبية فى التحصيل الدراسى واختبار التفكير العلمى.

دراسة (سهاد عبود، ٢٠١٣) التى هدفت الى التعرف على فاعلية استراتيجية الشكلية المستندة الى نظرية العبء المعرفى فى التحصيل. والتعرف على فاعلية استراتيجية الشكلية المستندة الى نظرية العبء المعرفى فى التفكير العلمى. وجاءت نتائج البحث تشير الى ان استعمال استراتيجية الشكلية المستندة الى نظرية العبء المعرفى فى تدريس مادة الكيمياء لما لها من أهمية كبيرة فى المادة التعليمية وا سترجاعها ولدورها الواضح فى تحسين التفكير لدى الطالبات.

دراسة (عبد الواحد مكى، ٢٠١٦) هدفت الدراسة الى التعرف الى فاعلية تصميم تعليمي–تعلمي قائم على نظرية العبء المعرفي فى التحصيل والذكاء المكانى لدى طلاب الصف الثانى المتوسط. تكونت عينة البحث من (٥٩) طالباً وزعوا عشوائياً الى مجموعتين، الاولى تجريبية درست وفق التصميم التعليمى–التعلمى القائم على نظرية العبء المعرفى وتضم (٣٠) طالباً، والمجموعة الثانية ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية وكان عددهم (٢٩) طالباً. وجاءت نتائج الدراسة تشير الى ضرورة استخدام التصميم التعليمى التعلمى القائم على نظرية العبء المعرفى لما له من اثر فى زيادة التحصيل للطلاب .

دراسة (زينب العامرى، ٢٠١٦) هدفت الى اثر تصميم تعليمى–تعلمى على وفق استراتيجيات العبء المعرفى فى تحصيل مادة الكيمياء لطلاب الصف الرابع العلمى، واثر هذا التصميم على التفكير البصرى. وتمثل مجتمع الدراسة بالمدارس الاعدادية والثانوية، وبلغ عدد العينة (٣٤) طالباً كمجموعة تجريبية و(٣٣) طالباً للمجموعة الضابطة. وجاءت النتائج تشير الى ان استخدام التصميم التعليمى–التعلمى على وفق استراتيجيات العبء المعرفى فى تدريس مادة الكيمياء للصف الرابع العلمى لها اثر فى رفع مستوى التحصيل الدراسى لدى طلاب عينة البحث. وان استخدام استراتيجيات العبء المعرفى لها اثر فى مهارات التفكير البصرى .

رؤية تحليلية للدراسات السابقة: بعد القاء نظرة كلية تحليلية للدراسات التى تم عرضها سابقاً والتى تناولت العبء المعرفى، والانجاز الاكاديمى، والتحصيل الدراسى للمراهقين، يمكن تقييم ما تم بحثه فى هذا الميدان بهدف توضيح مدى

الافادة منها سواءً فى بناء الفروض أو فى العمل الميدانى، يمكن استخلاص الملاحظات التالية:

أولا:أوجه الاتفاق والتلاقى: التقت الدراسات السابقة فى بعض القضايا نوضحها فيما يلى:

1- اتفقت الدراسات السابقة فى اعتبار استخدام استراتيجيات العبء المعرفى لها اثر فى مهارات التفكير البصرى (زينب العامرى، ٢٠١٦)، ومن ناحية اخرى يؤثر اسلوب التعلم المفضل (بصرى- حركى) فى درجة التأثير على الدافعية الذاتية (مسلم بن احمد، ٢٠٠٨)

2- للأسلوب المعرفى قدرة تنبؤية فى التحصيل الاكاديمى (على الشهرى، ٢٠٠٤)(عرفات زيدان، ٢٠٠١)(Dzade & shojae, 2011)، وذكرت (Rozencwajg & Corryer, 2005) الى وجود علاقة بين اسلوب التعلم والنضج المعرفى، ووجود علاقة موجبة بين اسلوب التعلم المندفع وتفضيل المعالجة الكلية وتفضيل المعالجة الكلية للمعلومات.

3 – للارشاد التربوى وخاصة المتعلقة بالعوامل النفسية المشاركة فى الاداء المعرفى من حيث المعتقدات لها اثر متعدد فى الشعور بالكفاءة الاكاديمية. (Vasile et al, 2011)

ثانيا: أوجه الاختلاف: أما عن القضايا موضع الجدل فى نتائج الدراسات السابقة فنشير لاهمها فيما يلى:

أ – **من حيث المنهج:** اكتفت معظم الدراسات السابقة بتشخيص العبء المعرفى ووصفه لدى عينات مختلفة بمافيها المراهقين، فى حين سعت دراسات اخرى لتبنى منهج التجريب سواء عينة واحدة او عينتين تجريبية وضابطة (زينب العامرى، ٢٠١٦) (عبد العزيز هويدى، ٢٠١١) (مسلم بن احمد، ٢٠٠٨) فى حين لجأت بعض الدراسات الى المنهج الوصفى (سهاد عبود، ٢٠١٣) (فادى ابو سريح، ٢٠٠٩) (على الشهرى، ٢٠٠٤) (منى عبد الجواد، ٢٠٠٨) بهدف التوسع فى وصف وتناول الظاهرة وتبعا للمنهج المتبع يتم تحديد حجم العينة ففى الدراسات التشخيصية المسحية نجد العينات الكبيرة ، فى حين يقل حجم العينة فى الدراسات التجريبية.

ب- من حيث الادوات: لجأت معظم الدراسات السابقة الى مقاييس معدة سلفاً، وعمدت الى تطبيقها كما هى، بينما نلحظ بعض الدراسات التى سعت نحو بناء أدواتها الخاصة

وتفصيلها بما يتلاءم مع خصائص العينة المدروسة: (زينب العامرى، ٢٠١٦) (عبد الجليل عدى، ٢٠١١) (عبد العزيز هويدى، ٢٠١١)

ج – من حيث النتائج: معظم الدراسات السابقة لجأت الى وصف العبء المعرفى وأغفلت أهمية المتغيرات الديموجرافية التى تزيد من قدرة الباحث على وصف المفهوم ورسم علاقاته الشائكة بغيره، فى حين تناولت بعض الدراسات المطبقة على المراهقين مجموعة من المتغيرات المهمة مثل الجنس والعمر والمستوى التعليمى مما يضفى على الدراسة مزيداً من الدقة، ونلحظ ذلك فى دراسة: (منى عبد الجواد، ٢٠٠٨) (احمد عبد الخالق واخرون، ١٩٩٤)

فروض الدراسة:

٣- العب المعرفى منبئ للدافعية للانجاز لطلبة الفرقة الاولى.

٤- العبء المعرفى منبئ للتحصيل الدراسى للفرقة الاولى.

منهج الدراسة واجراءاتها :منهج الدراسة : تتبع هذه الدراسة المنهج الوصفى التنبؤى للاجابة عن تساؤلات الدراسة والتحقق من فروضها، سواء ما يتعلق منها فى قياس بالعبء المعرفى والدافعية للانجاز، او فيما يتعلق بالعبء المعرفى والتحصيل الدراسى.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٥٠) من المراهقين فى المرحلة الجامعية، وذلك من طلاب الفرقة الاولى فى المعهد العالى للعلوم الادارية والتجارة الخارجية، نصفهم ذكور والنصف الاخر اناث. طُبق عليهم الاستخبارات المستخدمة فى هذه الدراسة (اختبار العبء المعرفى واختبار الدافعية للانجاز واختبار التحصيل الدراسى).

أدوات الدراسة:

استخدمت فى الدراسة الادوات التالية وهى:

١-مقياس العبء المعرفى (اعداد الباحث).

٢-مقياس الدافعية للانجاز (اعداد الباحث).

أولاً: مقياس العبء المعرفى: اعتمد الباحث عند اعداد المقياس على نتائج الدراسات السابقة ومجموعة من المقاييس، وتم صياغة مجموعة من العبارات التى تناسب عينة الدراسة، والتى تدور حول العبء المعرفى واثرها على الدافعية للانجاز لديهم والتحصيل الدراسى، وكل سؤال يطلب فيه من الطالب وضع علامة أمام الدرجة التى يدرك أنها تمثله

او تعبر عن طريقه تفكيره، وتم وضع (٤١) سؤال، ولكل سؤال يطلب فيه وضع علامة عند الدرجة التى تمثله والتى تتدرج من (١-٢-٣)

الخصائص السيكومترية لمقياس العبء المعرفي: قام الباحث بالتحقق من توافر الشروط السيكومترية (الصدق – الثبات) للمقياس كالآتي:

أولا: ثبات المقياس: يعد الثبات من الشروط السيكومترية الهامة التي تعبر عن دقة الاختبار في قياس ما يدعى قياسه، وقد تم حساب ثبات المقياس بعدة طرق وهي معامل الفا كرونباخ، وإعادة التطبيق كما يلي:

معامل الفا كرونباخ : استخدم الباحث هذه الطريقة في حساب ثبات المقياس وذلك بتطبيقه على عينة قوامها (٥٠) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الاولى من المعهد العالى للعلوم الادارية والتجارة الخارجية، ويوضح الجدول معاملات الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس وكذلك الدرجة الكلية باستخدام معامل الفا، وقد كانت معاملات الفا كرونباخ للأبعاد على التوالي كما يلي: في بعد التخيل كان ٠,٨٩٣ ، وفي بعد الحفظ والتسميع كان ٠,٧٦٦ ، أما بعد الفهم والاستبصار كان ٠,٧٧٣ ، بينما قيمة معامل الفا كرونباخ للمقياس ككل كانت ٠,٩١٢ .

جدول ( ) قيم معامل الثبات لكل بعد من أبعاد مقياس العبء المعرفي وللمقياس ككل

الأبعاد	عدد العبارات	معامل الفا كرونباخ
التخيل	١١	٠,٨٩٣
الحفظ والتسميع	١٥	٠,٧٦٦
الفهم والاستبصار	١٥	٠,٧٧٣
المقياس ككل	٤١	٠,٩١٢

وتدل هذه القيم على أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات لقياس العبء المعرفي لطلاب الفرقة الأولى بالمرحلة الجامعية، ومن ثم ثبات المقياس ككل، ويتضح من الجدول أن القيم مناسبة يمكن الوثوق بها وتدل على صلاحية المقياس للتطبيق.

إعادة التطبيق: تم حساب ثبات المقياس بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق Test-retest، حيث قام الباحث بإعادة تطبيق المقياس على عدد (٥٠ طالب وطالبة) من الطلاب المرحلة الجامعية بالفرقة الأولى من المعهد العالى للعلوم الادارية والتجارة الخارجية ، ثم أعاد الباحث تطبيق المقياس على نفس العينة بفارق أسبوعين عن التطبيق الأول للمقياس، ثم قام الباحث بحساب معامل ثبات المقياس باستخدام معامل الارتباط لبيرسون، وقد بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين (الثبات ٠,٨٦١) وهي قيمة دالة عند ٠,٠١ ، وهذا يدل على أن المقياس يتسم بدرجة عالية من الثبات .

ثانيا: صدق المقياس:

يعرف صدق الاختبار بأن الاختبار يقيس ما وضع لقياسه، واعتمد الباحث في هذا البحث على صدق المحكمين للتأكيد على صدق المحتوى، وكذلك حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس، وفيما يلي توضيح لذلك:

صدق المحتوى (صدق البناء): ويقصد به حسن تمثيل المقياس للظاهرة التى يعمل على تشخيصها، وقد تم بناء وأعداد مقياس العبء المعرفى فى ضوء الأطر النظرية المعنية بتوصيف مظاهر وأشكال مظاهر العبء المعرفى من كتب علمية ودراسات سابقة ونظريات، والاستفادة من المقاييس السابقة، وبتحليل نتائج الاستبانة الموجهة لعينة من المراهقين وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات، تم صياغة بنود المقياس، ليصبح صادقاً من حيث محتواه وبناءه.

وبعد إجراء التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمون والتي تضمنت تعديل في صياغة بعد عبارات المقياس، فقد أصبح المقياس في صورته النهائية بعد إجراء تعديلات السادة المحكمين مكون من (٤١) عبارة موزعة على خمسة أبعاد:

- **البعد الأول:** التخيل ويتكون من (١١) عبارة .
- **البعد الثاني:** الحفظ والتسميع ويتكون من (١٥) عبارة.
- **البعد الثالث:** الفهم والاستبصار ويتكون من (١٥) عبارة.

يتم استجابة المفحوصين على عبارات المقياس من خلال خمسة استجابات (موافق بشدة – موافق – غير متأكد – غير موافق – غير موافق بشدة) (٥-٤-٣-٢-١) .

صدق الاتساق الداخلي للمقياس : تم التحقق من الاتساق الداخلي لمقياس العبء المعرفي من خلال التطبيق الذي تم للمقياس على العينة الاستطلاعية التي قوامها (٥٠) طالب وطالبه كما يلي:

حساب معاملات الارتباط بين عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس :

جدول ( ) معاملات الارتباط بين عبارات مقياس العبء المعرفي والدرجة الكلية للمقياس

العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس	مستوى الدلالة	العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس	مستوى الدلالة
١	**٠,٦١٢	٠,٠١	٢٢	**٠,٥٧٠	٠,٠١
٢	**٠,٦٣٩	٠,٠١	٢٣	**٠,٥٣٩	٠,٠١
٣	**٠,٧١٧	٠,٠١	٢٤	**٠,٥٩٨	٠,٠١
٤	**٠,٥١٧	٠,٠١	٢٥	**٠,٥٧٢	٠,٠١
٥	**٠,٧٨٢	٠,٠١	٢٦	**٠,٦٧٩	٠,٠١
٦	**٠,٤٨٨	٠,٠١	٢٧	**٠,٥٨١	٠,٠١

٧	**٠,٧٣١	٠,٠١	٢٨	**٠,٥٩٣	٠,٠١
٨	**٠,٧٤٣	٠,٠١	٢٩	**٠٧٣٨	٠,٠١
٩	**٠,٧٠١	٠,٠١	٣٠	**٠,٤٨٧	٠,٠١
١٠	**٠,٥١٣	٠,٠١	٣١	**٠,٥٩٥	٠,٠١
١١	**٠,٤٩١	٠,٠١	٣٢	**٠,٧٤١	٠,٠١
١٢	**٠,٤٩٨	٠,٠١	٣٣	**٠,٦٧٦	٠,٠١
١٣	**٠,٥٧٦	٠,٠١	٣٤	**٠,٥٦٣	٠,٠١
١٤	**٠,٧١٢	٠,٠١	٣٥	**٠,٥٣٠	٠,٠١
١٥	**٠,٨٣٥	٠,٠١	٣٦	**٠,٥٨٥	٠,٠١
١٦	**٠,٤٦٥	٠,٠١	٣٧	**٠,٧٩٨	٠,٠١
١٧	**٠,٧٣١	٠,٠١	٣٨	**٠٧٦٢	٠,٠١
١٨	**٠,٦٩١	٠,٠١	٣٩	**٠,٧٣٨	٠,٠١
١٩	**٠,٤٨٩	٠,٠١	٤٠	**٠,٦٨٨	٠,٠١
٢٠	**٠,٥٣٥	٠,٠١	٤١	**٠,٨٥٥	٠,٠١
٢١	**٠,٦٧٩	٠,٠١			

دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين عبارات المقياس والدرجة الكلية له تراوحت ما بين (٠,٤٦٥) ، و(٠,٨٥٥) وجميعها دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١.

حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس:

جدول ( ) معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس العبء المعرفي والدرجة الكلية للمقياس

أبعاد المقياس	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التخيل	**٠,٧٣٤	٠,٠١
الحفظ والتسميع	**٠,٨٠٧	٠,٠١

الفهم والاستبصار	**٠,٧٥٥	٠,٠١

دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدولين السابقين أن معاملات الارتباطات بين العبارات والدرجة الكلية للمقياس وكذلك بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس كلها دالة عند مستوى (٠,٠١) وهذا يدل على ترابط وتماسك العبارات والأبعاد والدرجة الكلية مما يدل على أن المقياس يتمتع باتساق داخلي .

ثانياً: مقياس الدافعية للانجاز:

اعتمد الباحث عند اعداد المقياس على نتائج الدراسات السابقة بشأن الدافعية للانجاز ومن هذه المقاييس مقياس (غرم الله الغامدى، ٢٠٠٩) ومقياس (عبد الحميد درويش، ١٩٩٧) ومقياس (Hermans, 1970) وايضاً مقياس (فاطمة عبد الوهاب، ٢٠١١) وتم صياغة مجموعة من العبارات التى تناسب عينة الدراسة، والتى تدور حول الضغوط المعرفية واثرها على الدافعية للانجاز لديهم والتحصيل الدراسى، وكل سؤال يطلب فيه من الطالب وضع علامة أمام الدرجة التى يدرك أنها تمثله او تعبر عن طريقه تفكيره، وتم وضع (٣٠) سؤال، ولكل سؤال يطلب فيه وضع علامة عند الدرجة التى تمثله والتى تتدرج من (١-٢-٣)

الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية للانجاز: قام الباحث بالتحقق من توافر الشروط السيكومترية (الصدق – الثبات) للمقياس كالآتي :

أولا : ثبات المقياس

يعد الثبات من الشروط السيكومترية الهامة التي تعبر عن دقة الاختبار في قياس ما يدعى قياسه، وقد تم حساب ثبات المقياس بعدة طرق وهي معامل الفا كرونباخ والتجزئة النصفية كما يلي:

معامل الفا كرونباخ : استخدم الباحث هذه الطريقة في حساب ثبات المقياس وذلك بتطبيقه على عينة قوامها (٥٠) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الأولى من المعهد العالى

للعلوم الادارية والتجارة الخارجية، ويوضح الجدول معاملات الثبات باستخدام معامل الفا كرونباخ .

التجزئة النصفية : كما تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على النصف الفردي من المقياس ودرجاتهم على النصف الزوجي، ثم تم استخدام معادلة جوتمان، والجدول التالي يوضح معاملات الثبات :

جدول ( ) قيم معامل الثبات لمقياس الدافعية للانجاز

المقياس	عدد العبارات	معامل الفا كرونباخ	معامل التجزئة النصفية	معامل جوتمان
الدافعية للانجاز	٣٠	٠,٨٦٨	٠,٨٤٩	٠,٨٣٥

وتدل هذه القيم على أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات لقياس دافعية الانجاز لدى طلاب الفرقة الأولى، ومن ثم ثبات المقياس ككل ، ويتضح من الجدول أن القيم مناسبة يمكن الوثوق بها وتدل على صلاحية المقياس للتطبيق .

ثانيا: صدق المقياس

يعرف صدق الاختبار بأن الاختبار يقيس ما وضع لقياسه، واعتمد الباحث في هذا البحث على صدق المحكمين للتأكيد على صدق المحتوى، وفيما يلي توضيح لذلك:

صدق المحتوى (صدق البناء): ويقصد به حسن تمثيل المقياس للظاهرة التى يعمل على تشخيصها، وقد تم بناء وأعداد مقياس الدافعية للانجاز فى ضوء الأطر النظرية المعنية بتوصيف مظاهر وأشكال مظاهر الدافعية للانجاز من كتب علمية ودراسات سابقة ونظريات، والاستفادة من المقاييس السابقة، وبتحليل نتائج الاستبانة الموجهة لعينة من المراهقين وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات، تم صياغة بنود المقياس، ليصبح صادقاً من حيث محتواه وبناءه.

ثالثاً: التحصيل الدراسى: اعتمد الباحث على نتائج الترم الاول للطلاب للعام الدراسى (٢٠١٧-٢٠١٨).

مناقشة النتائج

الفرض الأول: ينص الفرض الأول على أن " **العب المعرفى منبئ للدافعية للانجاز لطلبة الفرقة الأولى** "

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام معادلة الانحدار لمتغير العبء المعرفي على دافعية الانجاز لطلبة الفرقة الأولى ، وذلك من خلال عرض النتائج كما هو مبين بالجدول التالي :

جدول ( ) نتائج تحليل التباين لانحدار متغير العبء المعرفي مع دافعية الانجاز لطلبة الفرقة الأولى

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الانحدار	٢٠٠٨,٥٢٧	١	٢٠٠٨,٥٢٧	٦٠١,٤٣٩	دالة عند مستوى ٠,٠١
البواقي	٣٩٤,٠٦٥	١١٨	٣,٣٤٠		
الكل	٢٤٠٢,٥٩٢	١١٩			

يتضح من الجدول وجود تأثير دال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠١ للعبء المعرفي لطلاب الفرقة الأولى على مستوى دافعيتهم للانجاز.

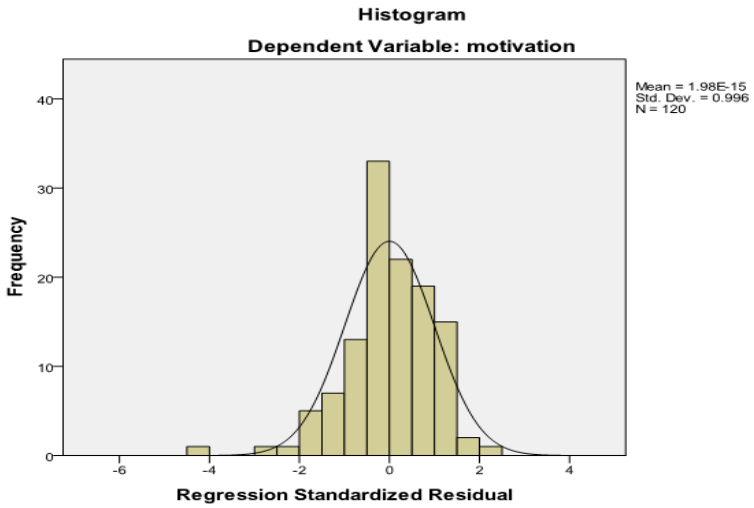
جدول ( ) نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط لمتغير العبء المعرفي على دافعية الانجاز لطلبة الفرقة الأولى

مصدر الانحدار	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	معامل بيتا	ر٢	ت	الدلالة
الثابت	٥٩,٠٩٠	٠,٤٠٥	٠,٩١٤	٠,٨٣٦	١٤٥,٨٨٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
العبء المعرفي	٠,٠٨٢	٠,٠٠٣			24.524	دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن معادلة خط الانحدار لمتغير العبء المعرفي مع دافعية الانجاز لطلبة الفرقة الأولى هي:

دافعية الانجاز = ٥٩,٠٩٠ + ٠,٠٨٢ العبء المعرفي

ويمكن توضيح النتائج السابقة من خلال الشكل التالى:



مناقشة الفرض: ويمكن مناقشة نتائج هذا الفرض من خلال نتائج الدراسات السابقة:

ذكرت نتائج دراسة (Dzade & Shojae, 2011) الى ان للاسلوب المعرفى قدرة تنبؤية ذات دلالة احصائية تؤثر على التحصيل الاكاديمى.

وتأتى نتائج دراسة (زينب العامرى، ٢٠١٦) للاشارة الى ان استخدام التصميم التعليمى-التعلمى على وفق استراتيجيات العبء المعرفى له اثر فى رفع مستوى التحصيل الدراسى لدى الطلاب، وان استخدام استراتيجيات العبء المعرفى لها اثر فى مهارات التفكير.

وفى نفس السياق اوضحت نتائج دراسة (عبد الواحد مكى، ٢٠١٦) ان استخدام التصميم التعليمى القائم على نظرية العبء المعرفى له اثر فى زيادة تحصيل الطلاب.

وأشارت نتائج دراسة (فادى ابو سويرح، ٢٠٠٩) ان النماء المعرفى يزداد بأرتفاع التحصيل الدراسى، كما أشارت النتائج الى وجود فروق فى قدرة طلبة المستويات الدراسية المختلفة على تحصيل مكونات البناء المعرفى للعلم (حقائق، مفاهيم، مبادئ، قواعد، نظريات) تعزى لمتغير المستوى الدراسى والنماء المعرفى.

ونوهت دراسة (Vasile et al,2011) ان للارشاد التربوى وخاصة المتعلقة بالعوامل النفسية المشاركة فى الاداء المعرفى من حيث المعتقدات المتعلقة اثار متعددة للشعور بالكفاءة الذاتية الاكاديمية.

ومن خلال ما سبق يرى الباحث وجود علاقة قوية للعبء المعرفى تؤثر على مستوى التحصيل الدراسى والاكاديمى للمراهقين وهذا ما اكد عليه نتائج الفرض وايضاً نتائج الدراسات السابقة المعروضة سلفاً.

الفرض الثاني: ينص الفرض الثاني على أن " **العبء المعرفى منبئ للتحصيل الدراسي للفرقة الأولى** ".

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام معادلة الانحدار لمتغير العبء المعرفي على التحصيل الدراسي لطلبة الفرقة الأولى، وذلك من خلال عرض النتائج كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول ( ) نتائج تحليل التباين لانحدار متغير العبء المعرفي مع التحصيل الدراسي لطلبة الفرقة الأولى

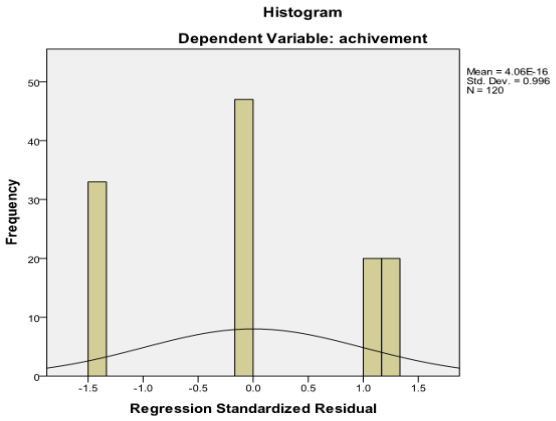
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الانحدار	٤٢٩٨,٨٤٥	١	٤٢٩٨,٨٤٥	٢٧٩,٦٩١	دالة عند مستوى ٠,٠١
البواقي	١٨١٣,٦٥٥	١١٨	١٥,٣٧٠		
الكل	٦١١٢,٥٠٠	١١٩			

يتضح من الجدول وجود تأثير دال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠١ للعبء المعرفي لطلاب الفرقة الأولى على مستوى تحصيلهم الدراسي .

جدول ( ) نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط لمتغير العبء المعرفي على التحصيل الدراسي لطلبة الفرقة الأولى

مصدر الانحدار	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	معامل بيتا	ر٢	ت	الدلالة
الثابت	٢٥,٥٠٧	٠,٨٦٩			٢٩,٣٥٣	دالة عند مستوى ٠,٠١
العبء المعرفي	٠,١٢٠	٠,٠٠٧	٠,٨٣٩	٠,٧٠٣	16.724	دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن معادلة خط الانحدار لمتغير العبء المعرفي مع التحصيل الدراسي لطلبة الفرقة الأولى هي:**التحصيل الدراسي = ٢٥,٥٠٧ + ٠,١٢٠ العبء المعرفي ويمكن توضيح النتائج السابقة من خلال الشكل التالى:**



مناقشة النتائج: ويمكن مناقشة نتائج هذا الفرض فى ضوء نتائج الدرسات السابقة:

أظهرت نتائج هذا الفرض الى ان للعبء المعرفى قدرة تنبؤية على الدافعية للانجاز، ومن خلال الاطلاع على الاطر النظرية المتعلقة بالعبء المعرفى والدافعية للانجاز نجد ندرة الدراسات السابقة التى اشارت الى الاتفاق على نتائج هذا الفرض وبهذا نجد هذه القضية جدلية، فأظهرت نتائج دراسة (Yoon & choi, 2010) الى عدم وجود فروق بالنسبة لكل من العبء المعرفى والدافعية.

وفى حين أظهرت نتائج دراسة (مسلم بن احمد، ٢٠٠٨) الى عدم وجود تفاعل دال احصائياً بين استراتيجيتى تجهيز المعلومات، وأسلوب التعلم فى درجة تأثيرهما على ابعاد الدافعية الذاتية.

كما (Rozencwajg & Corryer, 2005) أظهرت وجود علاقة ارتباطية عكسية بين أسلوب التعلم المندفع والنضج المعرفى، كما وجدت علاقة موجبة بين أسلوب التعلم المندفع، وتفضيل المعالجة الكلية للمعلومات.

التوصيات : يوصى الباحث بالتالى :

١. اعداد برامج ارشادية تستخدم لخفض العبء المعرفى للمراهقين والراشدين.
٢. القيام بإعداد دراسات عن العلاقة بين العبء المعرفى وبعض المظاهر النمائية للمراهقين والراشدين.
٣. اعداد برامج سمعية ومرئية تستخدم الدافعية للانجاز والتحصيل الدراسى لتعديل الاتجاهات السلبية.
٤. إعداد دراسات على عينات مختلفة حتى يمكن تحديد وتعميق مفهوم العبء المعرفى.

المراجع:

١. امل البكرى، ٢٠٠٧: **علم النفس المدرسى**، الطبعة الاولى، المعتز للنشر والتوزيع، عمان.
٢. جودة عبد الهادى، ٢٠٠٤: **مبادئ التوجيه والارشاد النفسى**، الطبعة الاولى، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
٣. حسين محمد ابو رياش، ٢٠٠٧: **التعليم المعرفى**، ط١، دار المسيرة، عمان.
٤. رجاء محمود أبو علام، ٢٠٠٦: **مناهج البحث فى العلوم النفسية والتربوية، الطبعة الخامسة**، دار النشر للجامعات، القاهرة.
٥. رمضان على حسن، ٢٠١٦: **العبء المعرفى وعلاقته بالتفكير الناقد لدى طلاب الجامعة**، مج٢٢،ع١، دراسات تربوية واجتماعية، مصر.
٦. زينب عزيز العامرى، ٢٠١٦: **تصميم تعليمى تعلمى على وفق استراتيجيات العبء المعرفى وأثره فى تحصيل مادة الكيمياء والتفكير البصرى لطلاب الصف الرابع العلمى**، المؤتمر العلمى الثامن عشر: مناهج العلوم بين المصرية والعالمية– الجمعية المصرية للتربية العلمية، مصر.

٧. سامى محمد ملحم، ٢٠٠١: **الارشاد والعلاج النفسى/ الاسس النظرية والتطبيقية،** الطبعة الاولى، دار المسرة للنشر، عمان.

٨. سهاد عبود، ٢٠١٣: **فاعلية استراتيجية الشكلية المستندة الى نظرية العبء المعرفى فى تحصيل مادة الكيمياء والتفكير العلمى لدى طالبات الصف الاول متوسط.** مجلة كلية التربية الاساسية. جامعة بابل.

٩. شرفية مونية، ٢٠١٠: **تأثير العبء الادراكى على الانتباه الانتقائى البصرى.** رسالة ماجستير. جامعة الاخوة منتورى. قسنطينة. الجزائر.

١٠. صافية ابو جودة، ٢٠٠٤: **اثر برنامج تعليمى–تعلمى مستند الى نظرية العبء فى تنمية مهارات التفكير الناقد،** اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الاردنية.

١١. صالح ابو جادو، ٢٠٠٧: **تعليم التفكير**، ط١، دار المسيرة، عمان.

١٢. صالح حسن الداهرى والكبيسى وهيب، ٢٠٠٠: **علم النفس العام**، الطبعة الاولى، دار الكندى، عمان.

١٣. صبحى الحارثى، ٢٠١٥: **العبء المعرفى وعلاقته بمهارات الادراك لدى عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائى من ذوى صعوبات التعلم الاكاديمية.** دراسات تربوية ونفسية: مجلة كلية التربية بالزقازيق. مصر.

١٤. عادل البنا، ٢٠٠٨: **العبء المعرفى المصاحب لأسلوب حل المشكلة فى ضوء مستويات صعوبة المهمة وخبرة المتعلم.** مجلة كلية التربية. جامعة الاسكندرية.مصر.

١٥. عبد الامير الشمسى، مهدى حسن، ٢٠٠٩: **العبء المعرفى لدى طلبة المرحلة الاعدادية. كلية التربية.** ابن رشد. جامعة بغداد.

١٦. عبد الامير الشمسى، ومهدى جاسم، ٢٠٠٩: **العبء المعرفى لدى طلبة المرحلة الاعدادية.** كلية التربية ابن رشد. جامعة بغداد.

١٧. عبد الجليل عدى، ٢٠١١: **اثر دمج مهارات التفكير ضمن المحتوى المعرفى فى تحصيل مادة الكيمياء والتفكير العلمى لدى طلاب الاول المتوسط.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة بغداد. كلية التربية ابن الهيثم.

١٨. عبد الرحمن عيسوى، ١٩٩٥: **علم نفس النمو**، الطبعة الاولى، دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع والطباعة، بيروت.

١٩. عبد الرحمن عيسوى، ١٩٩٩: **القياس والتجريب فى علم النفس والتربية،** الطبعة الاولى، دار المعرفة الجامعية، بيروت.

٢٠. عبد الرحمن عيسوى، ٢٠٠٠: **اضطرابات الطفولة والمراهقة وعلاجها**، الطبعة الاولى، دار الراتب الجامعية، بيروت.

٢١. عبد الواحد الكبيسى، ٢٠٠٧: **القياس والتقويم/ تجديدات ومناقشات**، الطبعة الاولى، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان.

٢٢. عدنان العتوم، ٢٠٠٤: **علم النفس المعرفى**، ط١، دار المسيرة، عمان.

٢٣. على الشهرى، ٢٠٠٤: **الاساليب المعرفية وعلاقتها بالتحصيل الدراسى لدى ذوى صعوبات التعلم والعاديين من طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الطائف، مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، العدد (٥٤) الجزء الثانى، ص ٥٢-٩٠.

٢٤. فادى أبو سريح، ٢٠٠٩: **مدى قدرة طلبة التعليم العام الفلسطينى على تحصيل مكونات البناء المعرفى فى ضوء المستويين النمائى والدراسى**، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الاسلامية بغزة.

٢٥. محمد الزعبى، ٢٠١٢: **العبء المعرفى بين النظرية والتطبيق**، ط١، دار البازورى، عمان.

٢٦. منى احمد عبدالجواد، ٢٠٠٨: **مشكلات طلاب الخدمة الاجتماعية وعلاقتها بدافعيتهم للانجاز دراسة تطبيقية على عينة عشوائية من طلاب كلية الخدمة الاجتماعية**، مج١، المؤتمر العلمى الدولى الحادى والعشرون للخدمة الاجتماعية، مصر.

٢٧. ميرفت الخوالدة، ٢٠١٤: **الاساليب المعرفية والكفاءة الذاتية الاكاديمية كمنبئات بالعبء المعرفى لدى طالبات المرحلة الثانوية فى قصبة المفرق**، رسالة ماجستير، الجامعة الهاشمية، الاردن.

٢٨. واثق التكريتى، أحمد عبدالقادر، ٢٠١٣: **العبء المعرفى لدى طلبة المعهد التقنى فى كركوك وعلاقته ببعض المتغيرات**. مجلة الدراسات الانسانية. جامعة كركوك. العراق.

٢٩. وسن ماهر جليل، ٢٠١٥: **أثر التدريس وفق نظرية العبء المعرفى فى تحصيل مادة الكمياء الحياتية واستبقاء المعلومات والتنور العلمى والتكنولوجى لدى طلبة قسم الكيمياء/ كلية التربية ابن الهيثم للعلوم الصرفه**، مج١٨، ع٤، مجلة التربية العلمية، مصر.

٣٠. يوسف القطامى، ٢٠١٣: **استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية**، ط١، دار المسيرة، عمان.

المراجع الاجنبية:

Yoon, Joong, O& Choi, Heaeun. (2010): The effects of captions on deaf students' contents comprehension, cognitive load and motivation in online learning. Technology and Deaf Education Symposium: Exploring Instructional and Access Technologies, held at the National Technical Institute for the Deaf, Rochester Institute of Technology, Rochester, NY, June.

Savana, M. 2009: The effects of achievement of concept objectives and cognitive load resulting from single and multiple representations of information and variations in learning goal specificity in acomputer-based hypermedia enviroment. Adoctoral dissertation, TUI university.

Hu, Lei, Monica; Wu, Hsiung, 2012: The effect of concept on student s cognitive load. World Transactions on Engineering and Technology Education .vol.10. No.2.

Artino, A.R.,2008: Cognitive load theory and the role of leaner experience: An abbreviated review for educational practitioners. AACE.

Weigand, Florian & Hanza, Martin, 2009: Inducing Germane load while Reducing Extraneous load By Incrementally Fading-in A Work Example, Department of psychology.

Sweller, J., Merrienboer, J. & Pass, F, 1998: Cognitive structure and instructional design, Educational psychology Review, 10, (3), 251-296.

Allen, C. 2011: The effects of visual complexity on cognitive load as influenced by field dependency and spatial. Adoctoral dissertation, steinhardt school of culture, Education, and Human Development, New York Universit.

Kalyuge, S. 2006: Assessment of learners organized knowledge structures in adaptive learning environments. Applied Cognitive psychology, 31, 23-38.

Antonenko, p. 2007: The effect of leads on cognitive load and learning in a conceptually rich hypertext environment. A doctoral Dissertation, low state university.

Bruning, R, Horn C.A & Pytlikzilig, L, M.2003: Web Based learning: what dowe know? Where do we go Green wich, CT: Information Age publishing, 54, 1335-1354.

Chipperfild, B. 2006: Cognitive load theory and Instructional Design.

Deleeuw, K. 2009: When more cognitive load leads to less. Distraction. Adoctoral disseration, university of california at santa barbara.

Meissner, B. & Bogner, f. 2012: science teaching based on cognitive load theory: Engaged students, but cognitive Deficiencies, studies in Educational Evalution, 38 (3), 127-134.

Mendel, J. 2010: The effect of interface consistency and cognitive load on user performance in an information search task, Amaster"s dissertation, Clemson Univers.

Yao, Y. 2006: The effect of different representation formats of hypertext annotations on cognitive load, learning and learner control, Adoctoral dissertation, University of central florida, Orlando, florida.