



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي



كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم: علم النفس وعلم التربية
مذكرة بعنوان:

العبء المعرفي وعلاقته بالطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

دراسة ميدانية بمتقن جامعة_المغير

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر أكاديمي في شعبة علم النفس

تخصص: علم النفس المدرسي

إشراف الأستاذ:

د. أسماء لشهب

إعداد الطلبة:

شيماء بوخالفة

هديل عريبي

لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الاسم واللقب
رئيسا	أستاذ محاضر-أ	د. سميرة رزاق لبزة رئيسا
مشرفا ومقررا	أستاذ محاضر-أ	د. أسماء لشهب
عضوا مناقشا	أستاذ محاضر-أ	د. السعيد نصرات

السنة الجامعية: 2025/ 2024



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد حمدة لخضر الوادي



كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم: علم النفس وعلم التربية

مذكرة بعنوان:

العبء المعرفي وعلاقته بالطموح الأكاديمي

لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

دراسة ميدانية بمنقن جامعة_المغير

مذكرة مكملّة لنيل شهادة ماستر أكاديمي في شعبة علم النفس

تخصص: علم النفس المدرسي

إشراف الأستاذ:

د. أسماء لشهب

إعداد الطلبة:

شيماء بوخالفة

هديل عربي

لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الاسم واللقب
رئيسا	أستاذ محاضر-أ	د. سميرة رزاق لبزة رئيسا
مشرفا ومقررا	أستاذ محاضر-أ	د. أسماء لشهب
عضوا مناقشا	أستاذ محاضر-أ	د. السعيد نصرات

السنة الجامعية: 2025/2024

الشكر والعرفان

باسم الله الرحمان الرحيم

(وَأَخِرُ دَعْوَاهُمْ أَنِ الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ)

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات وبفضله تيسر البدايات وتحقق الغايات.

والصلاة والسلام على خير الخلق محمد ﷺ.

تتسابق الكلمات، وتتزاحم العبارات، إليك يا من كان له قدم السبق في ركب العلم والتّعليم،
إليك يا من بذلت ولم تنتظر العطاء، أستاذتنا الفاضلة "أسماء لشهب"

كما نتوجه بأرقى عبارات الشكر والتقدير إلى أعضاء لجنة المناقشة لتشريفنا بقبولهم
مناقشة مذكرتنا.

وإلى كل أساتذتنا الأكارم بقسم علم النفس وعلوم التربية، وإلى كل من درسنا يوما.....

ملخص الدراسة باللغة العربية :

هدفت الدراسة الحالية الى التعرف على العلاقة بين العبء المعرفي والطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، حيث تكونت عينة الدراسة من (92) تلميذا وتلميذة بثانوية متقن جامعة بمدينة جامعة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، واستخدمت هذه الدراسة مقياس العبء المعرفي لحلمي الفيل (2015) ومقياس الطموح الأكاديمي لمحمد عبد التواب معوض وسيد عبد العظيم محمد (2005).

بالاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي المقارن وتم استخدام الأساليب الإحصائية التالية معامل الارتباط "بيرسون" واختبار "ت" لعينتين غير مرتبطتين وغير متساويتين توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- لا توجد علاقة دالة إحصائية بين العبء المعرفي والطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي عينة الدراسة .

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات العبء المعرفي لدى تلاميذ السنة الثالثة الثانوي عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص (علوم تجريبية- آداب وفلسفة) لصالح العلميين.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي عينة الدراسة تعزى لمتغير تخصصهم الدراسي (علوم تجريبية - آداب وفلسفة).

- الكلمات المفتاحية:

- العبء المعرفي

- الطموح الأكاديمي

- تلميذ السنة الثالثة ثانوي

Abstract:

The current study aimed to identify the relationship between cognitive load and academic ambition among third-year secondary school students, as the study sample consisted of (92) male and female students at Mutaqan University Secondary School in the city of Jamia, who were selected using a simple random method. This study used the cognitive load scale of Helmy El-Feel (2015) and the academic ambition scale of Mohamed Abdel Tawab Moawad and Sayed Abdel Azim Mohamed (2005).

Based on the descriptive correlational approach and using the Pearson correlation coefficient and the t-test for two unrelated and unequal samples, the study reached the following results:

-There is no statistically significant relationship between cognitive load and academic ambition among third-year secondary school students in the study sample.

-There are statistically significant differences between the average scores of cognitive load among third-year secondary school students in the study sample, attributed to the specialization variable (experimental sciences - literature and philosophy) in favor of the science students.

- In the average academic ambition scores of the third year secondary school students in the study sample, there are no statistically significant differences between the average academic ambition scores of the third year secondary school students in the study sample, attributable to the variable of their academic specialization (experimental sciences - literature and philosophy).

Keywords:

*cognitive load

*academic ambition

*third year secondary school student

الصفحة	الموضوع
أ	الشكر والتقدير
ب	ملخص الدراسة باللغة العربية
ج	ملخص الدراسة باللغة الانجليزية
د	فهرس المحتويات
ز	فهرس الجداول
ط	فهرس الأشكال
ط	فهرس الملاحق
1	مقدمة
الجانب النظري للدراسة	
الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة	
8	1 إشكالية الدراسة
9	2 فرضيات الدراسة
9	3 أهداف الدراسة
10	4 أهمية الدراسة
10	5 حدود الدراسة
10	6 مفاهيم الدراسة
11	7 الدراسات السابقة
20	8 التعقيب على الدراسات السابقة
الفصل الثاني: العبء المعرفي	
23	تمهيد

24	1 تعريف العبء المعرفي
25	2 نظرية العبء المعرفي
25	3 مفاهيم نظرية العبء المعرفي
27	4 مبادئ نظرية العبء المعرفي
28	5 أنواع العبء المعرفي
31	6 عوامل تقييم العبء المعرفي
33	خلاصة الفصل
الفصل الثالث: الطموح الأكاديمي	
36	تمهيد
41	1 تعريف الطموح الأكاديمي
42	2 النظريات المفسرة للطموح الأكاديمي
43	3 أنواع الطموح الأكاديمي
44	4 خصائص الفرد الطموح
45	5 مستويات الطموح الأكاديمي.
46	6 العوامل ذات التأثير في الطموح الأكاديمي .
49	خلاصة الفصل
الجانب الميداني	
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
50	تمهيد
51	1 منهج الدراسة
52	2 الدراسة الاستطلاعية

56	3 مجتمع وعينة الدراسة الأساسية
65	4 أدوات الدراسة
66	5 الأساليب الإحصائية لمعالجة بيانات الدراسة
67	خلاصة الفصل
	الفصل الخامس : عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة
69	تمهيد
70	1 عرض وتحليل نتائج الدراسة
72	1-1 عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة
72	1-2 عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى
74	1-3 عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية
75	2 تفسير ومناقشة نتائج الدراسة
75	1-2 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة
77	2-2 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى
79	2-3 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية
83	خلاصة الفصل
84	الخاتمة
86	قائمة المراجع

فهرس الجداول

الصفحة	العنوان	الرقم
01	يوضح توزيع تلاميذ مجتمع الدراسة على الشعبتين	52
02	يمثل نسبة تمثيل العينة لمجتمع الدراسة	53
03	يوضح توزيع تلاميذ عينة الدراسة على شعبتي العلوم تجريبية والآداب وفلسفة	54
04	يمثل تشبعات أبعاد مقياس العبء المعرفي على العامل الوحيد الناتج من التحليل العالمي	56
05	يبين معامل ثبات مقياس العبء المعرفي بطريقة ألفا كرونباخ	57
06	يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد الفئة العليا والفئة الدنيا على مقياس العبء المعرفي	58
07	يوضح توزيع عبارات توزيع المقياس على العوامل الأربعة	60
08	يبين معامل ثبات مقياس الطموح الأكاديمي بطريقة ألفا كرونباخ	62
09	يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات الفئة العليا والفئة الدنيا على مقياس الطموح الأكاديمي	69
10	يوضح دلالة معامل ارتباط "بيرسون" بين العبء المعرفي والطموح الأكاديمي لدى تلاميذ عينة الدراسة	70
11	يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات العبء المعرفي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي عينة الدراسة تبعا لتخصصهم الدراسي علوم تجريبية وآداب وفلسفة	71
12	يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي عينة الدراسة تبعا لتخصصهم الدراسي علوم تجريبية وآداب وفلسفة.	72

فهرس الأشكال

الصفحة	العنوان	الرقم
01	يوضح تمثيل الجنسين في مجتمع الدراسة	53
02	تمثيل الجنسين في عينة الدراسة	54
03	درجات التلاميذ عينة الدراسة على مقياس العبء المعرفي والطموح الأكاديمي	68
04	يوضح درجات تلاميذ عينة الدراسة على مقياسي العبء المعرفي والطموح الأكاديمي باختلاف الشعبة علوم تجريبية وآداب وفلسفة.	69

فهرس الملاحق

الرقم	العنوان
01	استبيان العبء المعرفي
02	استبيان الطموح الأكاديمي

مقدمة:

تعتبر العملية التعليمية التعلمية عبارة عن اكتساب للمعرفة حيث يقوم التلميذ من خلالها ببناء نفسه وتطويرها وبناء مشروعه الشخصي؛ لما لها من تأثيرات ايجابية التي تساعد في تحصيل دراسي جيد إلا انه قد يؤدي ذلك الى ظهور بعض التأثيرات السلبية التي قد تعيق عملية التعلم نظرا لكثرة المعلومات التي تقدم له من طرف الأساتذة في وقت قياسي وقصير والتي تحتاج وقت لكي تترجم وتخزن في الذاكرة طويلة المدى، كما لا ننسى أيضا الأساليب والطرق التقليدية التي يستخدمها الأستاذ في تقديم المادة التعليمية تحتاج الى تحسين أكثر خاصة عند تلاميذ التخصصات العلمية الذين لديهم مواد معقدة ومجردة و هنا نجد تلميذ البكالوريا يجب عليه الإلمام بكل هذا فنجد في بعض الأحيان أنها تفوق متطلبات السعة العقلية المقدرة لاستقبال كل هذه المخرجات العلمية الذي ينتج عنه في الأخير بما يسمى بالعبء المعرفي الذي إن زاد عن حده قد يؤثر سلبا على مستوى أدائه الأكاديمي.

وفي حين يعد الطموح الأكاديمي تحفيزا ودافعا داخليا يدفع بالتلميذ نحو تحقيق أهدافه حيث يعد التلميذ الطموح الذي يسعى دائما لاستخدام قدراته وإمكانياته لتحقيق أهدافه بالرغم من الصعوبات والعراقيل التي قد تواجهه في مسيرته الدراسية إلا انه لا يستسلم لها ويواجهها وفق مخططات واستراتيجيات تساعد ليصبح في مستوى أفضل .

وتم تقسيم هذا المحتوى الى خمسة فصول موزعة على جانبين: الجانب النظري شمل:

الفصل الأول: وهو مدخل للدراسة حيث تم فيه طرح الإشكالية، وفرضيات الدراسة وأهدافها وأهميتها وحدودها، بالإضافة إلى مفاهيم الدراسة و التعاريف الإجرائية لها تم تناول الدراسات السابقة التي لها علاقة بالموضوع.

الفصل الثاني: الذي يمثل الجانب النظري للعبء المعرفي تعريفه ونظريته ومبادئه وعوامل تقييم العبء المعرفي بالإضافة إلى الاستراتيجيات التعلم والتعليم المستندة الى نظرية العبء المعرفي.

الفصل الثالث: تم التطرق فيه أيضا الى الجانب النظري للطموح الأكاديمي من حيث التعريفات وأنواع الطموح الأكاديمي ومظاهر الفرد الطموح وخصائصه، بالإضافة الى نظريات الطموح الأكاديمي .

والجانب الميداني، تضمن فصلين: حيث تطرق الفصل الرابع الى الجانب الميداني للدراسة حيث يتضمن الإجراءات المنهجية للدراسة ويتضمن خطوات إجرائية تمثلت في تحديد المنهج المتبع في الدراسة، والدراسة الاستطلاعية وتحديد مجتمع وعينة الدراسة الأساسية، وأدوات جمع البيانات المتمثلة في مقياسي العبء المعرفي والطموح الأكاديمي بعد التأكد من صدقهما وثباتهما، وعرض لأهم الأساليب الإحصائية التي اعتمدت لتحليل البيانات.

الفصل الخامس: شمل عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضيات.

وكما افتتحت الدراسة بمقدمة، اختتم العمل بخاتمة وبعض المقترحات، يليها قائمة بأهم الملاحق.

الجانِب النظري

الفصل الأول:

تقديم موضوع الدراسة

1. مشكلة الدراسة

2. فرضيات الدراسة

3. أهداف الدراسة

4. أهمية الدراسة

5. حدود الدراسة

6. مفاهيم الدراسة

7. الدراسات السابقة

1. الإشكالية :

عرفت عملية التعلم اهتماما كبيرا من طرف الباحثين في علم النفس المعرفي وقد اعتبر التعلم نشاطا عقليا يمكن وصفه بأنه تجميع وتنظيم واستخدام المعرفة وعليه نستطيع القول أن الخبرة قد تم تعلمها وتكون كذلك عندما تصبح بشكل دائم جزءا من مخزوننا المعرفي، وقادر على حل المشكلات التي نواجهها ومجموعة لمعلومات أكثر وبهذا المعنى فإن التعلم يغدو وثيقة الصلة بالذاكرة على اعتبار أن كل ما يتم تعلمه يكون مخزنا فيها، وبالتالي كل ما هو موجود في الذاكرة فإننا تعلمناه في مرحلة ما.(بوزاد،2019، 60)

وأي إرهاق للسعة العقلية capacity Mental أو تحميلها فوق طاقتها التشغيلية يمثل العامل المشترك بين العوامل التي تؤدي إلى الصعوبات التي يواجهها التلاميذ أثناء الدراسة (Johnson et al. 1989. P10)، إلا أن كفاءتها تقل عند تحميلها بكمية كبيرة من المعلومات التي تفوق طاقتها التشغيلية أو الأسلوب الذي يعتمد عليه التلميذ في معالجة المعلومات الدراسية ودرجة الانتباه والتركيز مما يترتب عليه انخفاض مستوى الأداء التعليمي للأفراد (سرايل،2007، 207)، فالانتباه هو اللحظة الأولى للإدراك، والإنسان في الظروف الطبيعية انتقائي جدا في كمية ونوعية المعلومات التي ينتبه لها (السباب،2016، 141).

ونخص بالذكر تلاميذ الثالثة ثانوي، إذ تعد هذه المرحلة مرحلة هامة لديهم كما تعتبر عتبة فارقة بين المنظومة التربوية والتعليم العالي، حيث تشكل الخوف الأكبر بالنسبة لأغلب التلاميذ فيكثر فيها الحديث عن النجاح والفشل مما يحيط بالمقبلين على اجتيازها بالضغط من كل الاتجاهات على المستوى النفسي والعقلي إذ يكون المتعلم ملزما على امتلاك ثروة من المعلومات في ظرف قياسي حول جميع المواد المجالات لتطوير مهاراتهم وكفاءتهم من أجل تحصيل أكاديمي جيد، و كل هذا يؤدي به إلى إرهاق ذاكرته العاملة المسؤولة على معالجة المعلومات والتي قد تسبب له بما يسمى بالعبء المعرفي.

فالعيب المعرفي من بين أهم المشكلات التي تهدد النظام التعليمي في المدارس بسبب استخدام الوسائل التعليمية التقليدية التي تقوم بضخ المعلومات للتلميذ بشكل مستمر، ويكون

دور التلميذ دور المستمع والمتلقي للمعلومات التي قدمت له خلال فترة زمنية معينة وعدم إعطائه فرصة لمعالجتها وتخزينها في الذاكرة العاملة ثم الذاكرة طويلة المدى، ولقد أثبتت بعض الدراسات أن العبء المعرفي يرتبط بالقدرات العقلية فهذه القدرة تميز الفرد عن غيره في بعض المواقف الضاغطة مثل حل المشكلات، إذ تؤكد نظرية العبء المعرفي أن التعلم يحدث عن طريق نوعين من أنواع الذاكرة هما: الذاكرة العاملة والذاكرة طويلة المدى، وأن الذاكرة العاملة هي المكون النشط الذي يقوم بمعالجة مستوى مرتفع من الصعوبة بسبب حدتها وتجاوز عددها فزيادة عدد العناصر المتفاعلة خلال وقت معين يشكل صعوبة لدى المتعلمين.

(بورقة و زروالي، 2021، 6)

فضلا عن ذلك أكدت نظرية العبء المعرفي صحة هذا الطرح حيث أوضحت أن المعلومات المفروضة على الذاكرة العاملة من أجل المعالجة والتخزين إضافة إلى التشابه بين المعلومات التي يفترض على المتعلم تصنيفها يؤدي بها إلى أخطاء وكذا عدم الدقة والتعميم.

(سعدي وعطار، 2020، 514)

لهذا يشكل العبء المعرفي المناسب أكثر أهمية من بين أنواع العبء الأخرى فهو يعد ضروريا لإكساب البنية المعرفية (Payne.2002, 384) ولقد وضعت نظرية العبء المعرفي أساسين رئيسيين لخفض العبء المعرفي وتحقيق أكبر قدر من التعلم أولهما : بناء تصاميم تعليمية تستند إلى البناء المعرفي للفرد وثانيهما: تسليط الضوء بشكل أكبر على أسلوب البناء وان من المهم الربط بين البناء المعرفي للفرد والتصاميم التعليمية حيث أن الجانب الفريد الذي يميز الفكر الإنساني هو الجانب الكمي الذي يتمثل في حجم المعلومات في الذاكرة طويلة المدى التي تسبب الاختلافات الفكرية بين البشر وبين الكائنات الحية الأخرى لذا يجب أن تبنى التصاميم التعليمية تبعا للخرن المعرفي للفرد وتحقيق أكبر قدر من التعلم.

(السباب، 2016، 143)

حيث تشير (مي، 2012) الى أن التلميذ المعاصر يحتاج إلى خفض العبء المعرفي المفروض على ذاكرته العاملة أثناء عملية التعلم، وبما أن التلميذ يمثل أساس العملية التعليمية عبر جميع المراحل الدراسية، فقد وجب عليه تخطي هذه الصعوبات (سعدي وعطار، 2020، 514) لتحقيق أهدافه الأكاديمية التي يسعى إليها خاصة في التعليم الثانوي فنجد هنا التلميذ لديه تطلعات مستقبلية نحو التعليم العالي وللانتقال إلى هذه المرحلة وجب عليه استخدام بعض الاستراتيجيات والطرق والأساليب التي تحرك قوته وتدفعه لذلك.

بالمقابل يعد الطموح الأكاديمي قوة دافعة للتلميذ والهدف الذي يعمل إلى تحقيقه وذلك من خلال التحصيل الدراسي الفعال حيث يعتبر هذا الأخير ذو أهمية كبيرة في حياته فهو ليس فقط تجاوز مراحل دراسية متتالية بنجاح والحصول على الدرجات التي تؤهله لذلك، بل له جوانب هامة جدا في حياته باعتباره الطريق الإجباري لاختيار نوع الدراسة والمهنة وبالتالي تحديد الدور الاجتماعي الذي سيقوم به الفرد والمكانة الاجتماعية التي سيحققها ونظراته لذاته وشعوره بالنجاح ومستوى طموحه، حيث أن الطموح الأكاديمي من أهم السمات التي يجب غرسها في أبنائنا منذ الصغر ونعمل على تميمتها وذلك لما له من تأثير في حياة الفرد والجماعة وتحضير دافعيتهم (يوسف، 670).

وفي مجال التربية يلاحظ أثر مستوى الطموح الأكاديمي على سلوك المتعلمين واهتماماتهم يظهر هذا الطموح من خلال موقف التلميذ وسعيه في النجاح، فالتلميذ في المدرسة يقبل على التعلم واكتساب المهارات، ويتنافس مع زملائه في الصف ليكون في المستوى الأفضل، مما يلبي لديه الشعور بالكفاءة والمقدرة من ناحية، ومن ناحية أخرى يحقق المكانة الاجتماعية بين رفاقه ومجتمع المدرسة، ويلفت الانتباه إليه و إلى تميزه، ويدفعه إلى ذلك كما يرى "عبد الرحمن عدس ومحي الدين توق" (2001)، الرغبة في القيام بعمل جيد والنجاح في ذلك العمل، وهذه الرغبة كما يصفها "ماكلياند" بأنها تتميز بالطموح والاستمتاع في مواقف المنافسة، والرغبة الجامحة للعمل بشكل مستقل وفي مهاجمة المشكلات وحلها (الحموي، 2010، 181)، فمستوى الطموح يتحدد بلا شك من خلال النتائج التي يتحصل عليها التلميذ من خلال الفصول الدراسية، فمقارنة نتائجه بنتائج زملائه، تدفعه أن يدخل في جو

المنافسة بين أقرانه، وهذا ما يؤدي إلى رفع مستوى طموحه وذلك حفاظا على مستواه وتفوقه، أو خفضه وتخلفه دراسيا، لأنه يرى بأن مستواه أقل بكثير من زملائه. (شتوان وبوقصارة، 3، 2017)

بناء على ما سبق، تم طرح تساؤلات الدراسة على النحو التالي:

هل توجد علاقة بين العبء المعرفي والطموح الأكاديمي لدى تلاميذ الثالثة ثانوي؟

هل توجد فروق في مستوى العبء المعرفي لدى تلاميذ الثالثة ثانوي تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علوم تجريبية- آداب وفلسفة) ؟

هل توجد فروق في مستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ الثالثة ثانوي تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علوم تجريبية- آداب وفلسفة) ؟

2. فرضيات الدراسة :

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات العبء المعرفي والطموح الأكاديمي لدى تلاميذ سنة الثالثة ثانوي عينة الدراسة.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات العبء المعرفي لدى تلاميذ الثالثة ثانوي عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص (علوم تجريبية-آداب وفلسفة).

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص (علوم تجريبية-آداب وفلسفة).

3. أهداف الدراسة : تهدف هذه الدراسة الى:

الكشف عن وجود وطبيعة العلاقة بين العبء المعرفي والطموح الأكاديمي لدى تلاميذ الثالثة ثانوي عينة الدراسة.

الكشف عن وجود الفروق في العبء المعرفي لدى تلاميذ الثالثة ثانوي تعزى لمتغير التخصص (علوم تجريبية/آداب وفلسفة).

الكشف عن وجود الفروق في الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ الثالثة ثانوي تعزى لمتغير التخصص (علوم تجريبية/آداب وفلسفة).

4. أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة الحالية حول العبء المعرفي وعلاقته بالطموح الأكاديمي لدى تلاميذ الثالثة ثانوي في تقديم موضوع مهم وجزء من العملية التعليمية، حيث تستمد هذه الأخيرة أهميتها من المرحلة التعليمية التي استهدفتها والاهتمام بها وتحسينها وتركيزها على معالجة الكم الهائل

من المعلومات لدى التلميذ وكيفية تنظيم المحتوى التعليمي بطرق تساعد على تحقيق أهدافهما
تركز أيضا على ما يحفز ويدفع التلميذ الى النجاح والتعلم والتفوق وتحقيق أهدافه المستقبلية
سواء التعليمية أو المهنية.

5. حدود الدراسة:

-**الحدود المكانية:** أجريت الدراسة في متقن جامعة - المغير .

-**الحدود الزمنية:** أجريت الدراسة الحالية خلال الأسبوع الثاني من شهر مارس للموسم الدراسي
2025\2024.

6-1 التعريف الإجرائي للعبء المعرفي: تم تبني التعريف الإجرائي لصاحب المقياس
المتبنى في الدراسة الحالية والذي ينص على أنه "إجمالي الجهد العقلي الذي تبذله أثناء
انهماكك في مهمة معينة" (الفيل، 2015، 2)، ويستدل عليه بالدرجة التي يتحصل عليها
التلميذ عينة الدراسة على المقياس المستخدم.

6-2 التعريف الإجرائي للطموح الأكاديمي :

تم تبني التعريف الإجرائي لصاحب المقياس المتبنى في الدراسة الحالية والذي ينص على أنه "هو الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ على مقياس مستوى الطموح الذي يتكون من الأبعاد التالية :

التفاؤل : وهو النظرة التفاؤلية للمستقبل والرغبة في الحياة وعدم الاستسلام للفشل والاستفادة منه والكفاح لتحقيق ما هو أفضل .

القدرة على وضع الأهداف : أي القدرة على تحديد الأهداف والسعي لتحقيقها في ضوء الإمكانيات المتاحة ، والقدرة على التخطيط الجيد للأعمال ، وكذلك القدرة على تعديل الأهداف والتغلب على العوائق التي تقف في طريق تحقيقها .

تقبل الجديد: الرغبة في مسايرة المستحدثات العصرية وتوظيفها من خلال إيمانه بضرورة الاطلاع على كل ما هو جديد .

تحمل الإحباط : عدم اليأس حينما لا تتحقق الأهداف والاعتقاد بأن الفشل أول خطوات النجاح والقدرة على استبدال الأهداف غير المحققة والإيمان بان بعد العسر يسر".

(راجع، 2017، 7)

7. الدراسات السابقة :

➤ دراسات تناولت العبء المعرفي :

● دراسة بوزاد(2019) :هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى العبء المعرفي لدى

تلاميذ الرابعة متوسط ومعرفة الفروق بين الجنسين في العبء المعرفي، وقد شملت

العينة(101) تلميذ منهم (58) تلميذة و(43) تلميذ باكمالية موسى طيبي بالعامرة تم

اختيارهم بطريقة عشوائية، وتم استخدام المنهج الوصفي مع استخدام مقياس العبء

المعرفي وقد توصلت الدراسة إلى:

وجود عبء معرفي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط بمستوى فوق المتوسط وعدم وجود

وفروق في العبء المعرفي وفقا للجنس.(بوزاد، 2019، 57)

● **دراسة لكروط وحمدى (2021):** بعنوان العبء المعرفي وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة علم النفس المدرسي حيث شملت عينة الدراسة من (81) طالب وطالبة من جامعة الشلف تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، بالاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي واستخدام مقياس العبء المعرفي الذي أعده نور فاضل محمود العبادي (2014) وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

وجود مستوى مرتفع من العبء المعرفي لدى الطلبة .
عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى العبء المعرفي تبعا لمتغير الجنس والمستوى الدراسي . (لكروط و احمدى، 2021، 555)

● **دراسة حزام وبن الطاهر (2021):** هدفت هذه الدراسة إلى تقصي مستوى وطبيعة العبء المعرفية حيث شملت العينة (120) طالبا وطالبة من طلبة البكالوريا بمدينة حاسي الرمل ولاية الأغواط الجزائر اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة من كلا التخصصين علمي وأدبي بالاعتماد على المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس العبء المعرفي لصاحبه الدكتورة زينب بدوي (2014).
وكانت أهم نتائج الدراسة ما يلي :

- وجود عبء معرفي عال المستوى لدى طلبة البكالوريا بنوعيه داخلي وخارجي
مع ارتفاع نسبي في النتائج لصالح العبء الخارجي .
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلبة والطالبات المقبلين على شهادة البكالوريا. (حزام وبن الطاهر، 2021، 581)

● **دراسة قريشي (2022):** أجريت الدراسة للتعرف على العلاقة بين العبء المعرفي والمهارات الإدراكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات للسنة الخامسة ابتدائي ومعرفة مستوى العبء المعرفي ومستوى المهارات الإدراكية، حيث شملت العينة من (80) تلميذا من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات للسنة الخامسة ابتدائي، وتم اختيارهم بطريقة قصدية، وتم الاعتماد على المنهج الوصفي، وللإجابة على التساؤلات اعتمدت

أداتين أداة لقياس العبء المعرفي الذي أعده التكريتي وجنار (2013) وأداة المهارات الإدراكية التي أعدت من طرف الطالبة، توصلت إلى النتائج التالية :

- وجود علاقة عكسية بين العبء المعرفي والمهارات الإدراكية لدى تلاميذ ذوي صعوبة تعلم الرياضيات حيث كلما ارتفع العبء المعرفي انخفضت المهارات الإدراكية وكلما انخفض العبء المعرفي ارتفعت المهارات الإدراكية.
- مستوى العبء المعرفي مرتفع لدى تلاميذ ذوي صعوبة تعلم الرياضيات.
- يتمتع التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بمستوى مرتفع للعبء المعرفي. (قريشي، 2022، 4)

● **دراسة وافي و دبر راسو (2022):** تهدف هذه الدراسة للبحث في استراتيجيات خفض العبء المعرفي وعلاقتها بالانجاز الأكاديمي، حيث شملت عينة الدراسة (130) تلميذ موزعة حسب الجنس (ذكور/إناث) بمدينة بسكرة تم اختيارهم بطريقة بالطريقة العشوائية من نوع العينة القصدية، بالاعتماد على المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة مقياس الانجاز الأكاديمي لمرزوق بن أحمد عبد الحسن العامري (2013) ومقياس استراتيجيات خفض العبء المعرفي من إعداد الباحثة، وقد توصلت النتائج إلى:

- عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين استراتيجيات خفض العبء المعرفي والانجاز الأكاديمي
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات خفض العبء المعرفي تبعا لمتغير الجنس (ذكور/إناث)، وأسفرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في الانجاز الأكاديمي تبعا لمتغير الجنس (ذكور/إناث).
- (وافي و دبراسو، 2022، 199)

● **دراسة بن العيفاوي (2022):** هدفت هذه الدراسة للبحث عن اثر العبء المعرفي على التوافق النفسي العام لدى تلاميذ طور المتوسط، من خلال دراسة العلاقة بالخصوص

تلاميذ الرابعة متوسط، حيث تكونت عينة الدراسة من (116) تلميذ(ة) بمتوسطتي عبد الله ابن مسعود و 8 ماي بجندل عين الدفلى، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من أصل 4 متوسطات، إذ تم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي، وتم استخدام مقياس العبء المعرفي لنور فاضل العبادي (2014) ومقياس التوافق النفسي لزينب الشقير (2003) وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية :

- وجود علاقة عكسية بين العبء المعرفي والتوافق النفسي العام.
- وجود علاقة عكسية (سالبة) بين العبء المعرفي وبين كل من التوافق الشخصي أو - الانفعالي والصحي والاجتماعي.
- لا توجد علاقة بين العبء المعرفي والتوافق الأسري.

● **دراسة بن خليفة (2022):** تهدف هذه الدراسة إلى دراسة العبء المعرفي بمادة الرياضيات لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي كما تم تطبيق مقياس العبء المعرفي ل الفيل (2015) المكون من ثلاث أبعاد تقيس العبء الداخلي ؛ العبء الخارجي؛ والعبء وثيق الصلة على عينة الدراسة وعدد أفرادها (221) تلميذا تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وأظهرت النتائج مستوى مرتفع على مقياس العبء المعرفي وأبعاده بين أفراد العينة فيما عدا بعد العبء المعرفي وثيق الصلة الذي كان مستواه متوسطا، وكذلك فروق دالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد العينة في العبء المعرفي وأبعاده تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد العينة بين الراسبين والناجحين بمادة الرياضيات في العبء المعرفي وأبعاده لصالح الراسبين. (بن خليفة، 2022، 160)

● **دراسة العتيبي (2023):** بعنوان العبء المعرفي وعلاقته بقوة السيطرة المعرفية لدى طالبات جامعة أم القرى المملكة العربية، تكونت عينة الدراسة من (532) طالبة من طالبات مرحلة البكالوريوس في التخصصات العلمية والإنسانية، تم باختيارهم بالطريقة

العشوائية التطبيقية، وطبق عليهن مقياس العبء المعرفي للراشدين من إعداد الفيل (2015)، وتم بالاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى:

- توجد علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً بين العبء المعرفي الجوهري والعبء المعرفي وثيق الصلة وقوة السيطرة المعرفية .

- توجد علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائياً بين العبء المعرفي الدخيل وقوة السيطرة المعرفية، وإن طالبات جامعة أم القرى يمتلكن مستوى متوسط من العبء المعرفي وقوة السيطرة المعرفية. (العتيبي، 2023، 133)

➤ دراسات متعلقة بالطموح الأكاديمي:

● **دراسة بوقصارة (2017):** هدفت الدراسة الى الكشف عن معرفة العلاقة الموجودة بين مستوى الطموح الدراسي والانجاز الأكاديمي لدى تلاميذ الطور الثانوي، طبقت على عينة قوامها (283) تلميذ وتلميذة من الطور الثانوي تم اختيارها بطريقة عرضية، وتم استخدام المنهج الوصفي، وطبق عليهم مقياس مستوى الطموح الأكاديمي لصالح الدين أبو ناهية بعد جمع المعطيات والبيانات تم تفريغها ومعالجتها بمعالجة إحصائية باستعمال الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية التي توصلت إليها مايلي :

- عدم وجود فروق دالة إحصائياً في بعدي الطموح الأكاديمي بعد العقبات الأسرية وبعد العقبات المادية .

- وجود فروق دالة إحصائياً في بعدي الطموح الأكاديمي.

- وجود فروق دالة إحصائياً في التحصيل الدراسي لصالح الإناث.

- عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أبعاد الطموح الأكاديمي والانجاز الأكاديمي لدى كل من الذكور والإناث . (بوقصارة، 2017، 1)

- **دراسة بلعسله (2020) :** هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الطموح وعلاقته بالطمأنينة النفسية لدى عينة من تلاميذ المستوى الثانوي على اعتبار أن الطمأنينة النفسية مهمة جدا للفرد، تم استخدام مقياس الطمأنينة النفسية الذي قام بتقنيته الدليم وآخرون عام (1993) على (4156) فردا ومقياس مستوى الطموح من إعداد أمال عبد السميع باضه (2004) على عينة تكونت من (158) تلميذ وتلميذة من المستوى الثانوي تم اختيارها بطريقة عرضية وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة طردية بين مستوى الطموح والطمأنينة النفسية لدى أفراد عينة تلاميذ المستوى الثانوي، بحيث كلما ارتفع مستوى الطمأنينة النفسية لدى التلاميذ ارتفع مستوى الطموح لديهم، وكلما انخفض مستوى الطمأنينة النفسية لديهم انخفض مستوى الطموح وبالتالي تحققت الفرضية الأولى وتوصلت كذلك إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في متوسط مستوى الطمأنينة النفسية ومتوسط مستوى الطموح وبالتالي تحقق الفرضية الثانية لدراسة. (بلعسله، 2020، 1)

- **دراسة خنوش (2021):** هدفت الدراسة الى الكشف عن مستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط ولتحقيق ذلك اعتمد الباحث على المنهج الوصفي ،وقد طبق مقياس الطموح لعوض عبد العظيم (2005) بعد التأكد من خصائصه السيكومترية وشملت الدراسة الأساسية عينة قوامها 136 تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنة الثالثة والرابعة متوسط تم اختيارها بطريقة عشوائية وقد أظهرت النتائج أن مستوى الطموح الدراسي لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط منخفض، ووجود فروق في الطموح الأكاديمي تعزلمتغير الجنس لصالح الإناث وعدم وجود فروق في الطموح الأكاديمي بين تلاميذ السنة الثالثة والرابعة من التعليم المتوسط. (خنوش، 2021، 208)

- **دراسة بن قسميه و كتاش (2021) :** هدفت الدراسة الى الكشف عن العلاقة بين مهارات ماوراء المعرفة ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمنطقة مفتاح ولاية البليدة خلال الموسم الدراسي (2021) تزامنا مع تداعيات جائحة كورونا بالجزائر التي أثرت في جميع جوانب الحياة منها متغيرات البحث، حيث

تم تبني المنهج الوصفي الارتباطي باعتماد عينة عشوائية بسيطة مكونة من (120) تلميذا وتلميذة مع توظيف مقياس مهارات ماوراء المعرفة (لعلي فارس، 2017) ومستوى الطموح الأكاديمي (صلاح الدين أبو ناهية، 1986) وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات المجمعة تم تفسير النتائج في ضوء ما أسفرت عنه الدراسات السابقة وتم التوصل الى مايلي :

وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيا بين مهارات ماوراء المعرفة ومستوى الطموح الأكاديمي ذات اتجاه خطي تنبؤي، إذا كلما زاد مستوى المهارات زاد مستوى الطموح الأكاديمي لدى أفراد العينة. (بن قسيمة وكتاش 2021، 908)

● **دراسة فلاح (2022):** هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي وربطها بالمتغيرات التالية (الجنس-التخصص) حيث تم استخدام المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد في جمع البيانات على مقياس الطموح الدراسي ل (باحمد جويده 2015)، فبعد التأكد من الخصائص السيكمترية للمقياس، تم تطبيقه على عينة قوامها (60) تلميذ من ثانوية طيبي العربي بسيدي بلعباس، هذا وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وخلصت الدراسة الى النتائج التالية :

- مستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ التعلم الثانوي كان جيدا.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي تعزى لمتغير التخصص. (فلاح، 2022، 80)

● **دراسة بن فروج وبوفاتح (2023):** هدفت الدراسة الى الكشف عن طبيعة الاتجاهات نحو القيادة التربوية وعلاقتها بمستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة الأغواط، والتي تكونت من (65) أستاذ وأستاذة تم اختيارهم بطريقة

العينة العشوائية البسيطة واستخدام المنهج الوصفي، وقد تم تطبيق مقياس الاتجاهات نحو القيادة التربوية من إعداد الباحث علي عبد الله جابر (1996) واستبيان مستوى الطموح الأكاديمي من طرف الباحث رشدان مهيل نهار المطيري (2013) وقد توصلت الدراسة الى أن أساتذة التعليم لديهم اتجاهات ايجابية نحو القيادة التربوية، ولديهم مستوى طموح أكاديمي متوسط، كما توجد علاقة بين الاتجاهات نحو القيادة التربوية وبين مستوى الطموح الأكاديمي، في حين انعدم تأثير التفاعل الثنائي للجنس والخبرة المهنية على مستوى الطموح الأكاديمي لدى الأساتذة التعليم الابتدائي.

(بن فروج وبوفاتح، 2023، 372)

● **دراسة بناي وهواف (2023):** هدفت الدراسة الى الكشف عن معرفة العلاقة بين الحاجات النفسية ومستوى الطموح لدى طلبة إرشاد وتوجيه بجامعة الجيلاني بونعامة خميس مليانة . وكذلك معرفة مستوى الحاجات النفسية لدى طلبة الإرشاد والتوجيه بجامعة الجيلاني بونعامة خميس مليانة ومعرفة مستوى الطموح، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يتناسب مع طبيعة الموضوع المعتمد وهو العلاقة الارتباطية، وقام الباحثين باختيار عينة بلغ قوامها (120) طالب وطالبة تخصص إرشاد وتوجيه بجامعة الجيلاني بونعامة خميس مليانة، وكان الاختيار بطريقة عشوائية باستخدام القرعة وقد استخدموا الباحثين أدوات الدراسة من أجل جمع البيانات وهي مقياس الحاجات النفسية للباحث أبو داوية (2012) ومقياس مستوى الطموح للباحث أبو لطيفة (2016) وتم حساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، وتم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية من أجل إثبات الفرضيات وتمت معالجة البيانات وفق برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية وكانت النتائج المتحصل عليها كالتالي :

- مستوى مرتفع من الحاجات النفسية لدى طلبة الإرشاد وتوجيه بجامعة الجيلاني بونعامه خميس مليانة، مستوى الطموح مرتفع من الحاجات النفسية لدى طلبة الإرشاد والتوجيه بجامعة الجيلاني بونعامه خميس مليانة.

- مستوى الطموح مرتفع لدى طلبة الإرشاد وتوجيه بجامعة الجيلاني بونعامه خميس مليانة الجامعة توجد علاقة ارتباطية طردية موجبة بين الحاجات النفسية ومستوى الطموح أي كلما زادت الحاجات النفسية زاد مستوى الطموح لدى طلبة الإرشاد وتوجيه بجامعة الجيلاني بونعامه خميس مليانة الجامعة .

- توجد علاقة ارتباطية طردية موجبة بين الحاجات النفسية ومستوى الطموح أي كلما زادت الحاجات النفسية زاد مستوى الطموح لدى طلبة الإرشاد والتوجيه بجامعة الجيلاني بونعامه خميس مليانة.(بناي وهوادف، 2023، 258)

● **دراسة شعشوع(2024):** وهي عبارة عن دراسة فارقية لمستوى الطموح الأكاديمي لدى الطلبة في ضوء متغيري الرضا عن التخصص والصحة النفسية وأجريت الدراسة على عينة عرضية تتكون من (200) طالب وطالبة من جامعة حسبية بن بوعلي الشلف وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي وتطبيق مقياس الطموح الأكاديمي للباحثة فروجة(2019)، ومقياس الصحة النفسية من إعداد ليونارد، وزملائه، (2023).

وتم التوصل إلي النتائج التالية :

- مستويات الطموح الأكاديمي والصحة النفسية لدى طلبة متوسطة .
- توجد فروق في مستوى الطموح الأكاديمي لصالح فئة الطلبة الراضين عن تخصصهم.
- كما توجد فروق في مستوى الطموح الأكاديمي لصالح الطلبة ذوي مستوى الصحة النفسية المرتفع.

- كما توجد فروق في مستوى الطموح الأكاديمي لصالح الطلبة ذوي مستوى الصحة النفسية المرتفع.
- كما توجد فروق في مستوى الطموح الأكاديمي تبعا لتفاعل متغيري الصحة النفسية وفئات الطلبة حسب الرضا عن التخصص. (شعشوع، 2024، 175)

8. التعقيب على الدراسات السابقة :

بعد اطلاعنا على عدد من الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير العبء المعرفي والطموح الأكاديمي وعلاقتهما ببعض المتغيرات الأخرى، نجد أن عينات هذه الدراسات قد اختلفت من خصائصها وكذا طرق اختيارها وحجمها، حيث اختلف حجم عينات الدراسة فيما بينها من باحث لآخر إذا تتراوح عدد أفراد العينة بين (50-532) وقد كان أقل حجم عينة هو (50) في دراسة حسن (2018) وأكبر حجم عينة كان (532) مستخدمة في دراسة العتيبي (2023) في حين بلغ عدد عينة الدراسة الحالية (92)، أغلب الدراسات اختارت طريقة العينة العشوائية وهذا ما يتفق مع دراستنا فالبعض أخذ عينة من تلاميذ الرابعة متوسط والسنة الخامسة ابتدائي حين أخذت دراستنا عينتها من تلاميذ الثالثة ثانوي، أجريت بعض الدراسات في الشلف، حاسي الرمل، بسكرة، عين الدفلى وأجريت دراستنا في مدينة جامعة ولاية المغير، أما فيما يخص نوع الأداة المستخدمة فقد استخدمت بعض الدراسات مقياس والبعض منها استبيانات من بين الدراسات التي استخدمت مقياس العبء المعرفي دراسة لكروط أحمد (2021) ودراسة حزام (2021) ودراسة قريشي (2022) ودراسة بن العيفاوي (2022) بينما دراستنا استخدمنا استبيان، أما بالنسبة للمنهج المستخدم فمعظم الدراسات استخدمت المنهج الوصفي وهذا ما يتفق مع دراستنا الحالية، إلا أنه قد اختلفت نتائج الدراسات في أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى العبء المعرفي وأنه يوجد مستوى عال من العبء المعرفي لدى عينة الدراسة .

أما بالنسبة لمتغير الطموح الأكاديمي نجد أن عينات الدراسة قد اختلفت من حيث خصائصها وكذا طرق اختيارها وحجمها حيث اختلفت حجم عينات الدراسة فيما بينها من باحث لآخر إذا يتراوح عدد أفراد العينة بين (60-283) وقد كان أقل حجم عينة هو (60) في دراسة فلاح (2022) وأكبر حجم عينة كان (283) مستخدمة في دراسة بوقسارة في حين بلغ عدد عينة الدراسة الحالية (92)، أغلب الدراسات اختارت طريقة العينة العشوائية وأخذت عينتها من تلاميذ الثالثة ثانوي، وهذا مايتفق مع الدراسة الحالية، أجريت بعض الدراسات في مدينة الأغواط، وسيدي بلعباس والبليدة وخميس مليانة، المملكة العربية، وأجريت هذه الدراسة الحالية في مدينة جامعة ولاية المغير، أما فيما يخص نوع الأداة المستخدمة فجميع الدراسات استخدمت مقياس بينما دراستنا استخدمنا استبيان، أما بالنسبة للمنهج فمعظم الدراسات استخدمت المنهج الوصفي وهذا مايتفق مع دراستنا الحالية إلا أنه قد اختلفت الدراسات في النتائج في أنه توجد فروق في مستوى الطموح الأكاديمي لصالح الطلبة ذوي مستوى الصحة النفسية مرتفع ومستوى الطموح مرتفع لدى طلبة الإرشاد والتوجيه.

الفصل الثاني:

العبء المعرفي

تمهيد

1. تعريف العبء المعرفي .
2. مفاهيم نظرية العبء المعرفي .
3. مبادئ نظرية العبء المعرفي.
4. أنواع العبء المعرفي.
5. عوامل تقييم العبء المعرفي.
6. نظرية العبء المعرفي.

خلاصة الفصل

تمهيد:

إن عملية التعلم عملية معرفية تتأثر بعدة عوامل، من بينها عدم قدرة المتعلم على استيعاب المعلومات ومعالجتها بشكل فعال، لهذا ظهر مصطلح العبء المعرفي، فهو العبء الواقع على الذاكرة العاملة الذي يظهر أثناء عملية التعلم، فحدوثه قد يؤثر على تعلم التلاميذ عندما لا يكون فيه تصميم تعليمي فعال وفي هذا الفصل سنتطرق الى تعريف العبء المعرفي ونظرياته ومفاهيم نظرية العبء المعرفي ومبادئ النظرية وأنواع العبء المعرفي وعوامل تقييم العبء المعرفي.

1. تعريف العبء المعرفي:

يقصد بالعبء المعرفي الكمية الكلية من النشاط الذهني أثناء المعالجة في الذاكرة العاملة خلال فترة زمنية معينة (Cooper, 1998) ويمكن قياسه بعدد الوحدات أو العناصر المعرفية التي تدخل ضمن المعالجة الذهنية في وقت محدد. (قطامي، 2013، 560)

يعرفه (باس وايرس وباشمان، 2008) بأنه تركيب متعدد الأبعاد يمثل العبء الذي يحدث في النظام المعرفي للمتعلم عند أداء مهمة معينة. (الفيل، 2022، 135)

ويرى (الفيل، 2022) أن العبء المعرفي هو إجمالي الطاقة العقلية التي يستهلكها المتعلم أثناء معالجة موضوع تعلم أو حل مشكلة ما أو أداء مهمة معينة، وهذه الطاقة العقلية تختلف من موضوع تعلم لآخر ومن مهمة لأخرى ومن متعلم لآخر. (الفيل، 2022، 136)

ومن خلال التعريفات التالية أن العبء المعرفي هو تلك المعلومات والمخرجات التي يكتسبها المتعلم في وقت محددة وقياسي وعليه تخزينها في الذاكرة العاملة ولكن كل هذه المتطلبات تفوق السعة العقلية لذهن التلميذ مما يسبب له بالعبء المعرفي.

2. نظرية العبء المعرفي:

وضع جون سويلر (John Sweller) حجر الأساس لنظرية العبء المعرفي، وهي نظرية تعليم، بنيت على نواتج الأبحاث ذات العلاقة بالتعلم والتعليم، وقد استخدمت هذه النظرية مصطلحات نظرية معالجة المعلومات، خاصة فيما يتعلق بالذاكرة بأنواعها الثلاثة : فالذاكرة

العاملة التي تنتبه إلى المعلومات وتقوم بمعالجتها تتسع إلى تسعة عناصر بصرية وسمعية فقط، كما تتصف بمحدودية الزمن التي تحتفظ به في المعلومات، أن هذه المحدودية كانت تقف وراء ضعف التعليم، مما يستلزم وجود استراتيجيات لمواجهتها، وهذا ما قام به سويلر في منتصف الثمانينات. أما الذاكرة طويلة المدى فهي التي تخزن المعارف التي عولجت والمهارات التي تعلمها الفرد، وسعتها الغير محددة. (أبو رياش، 2007، 191)

3. مفاهيم نظرية العبء المعرفي :

لنظرية مفاهيم ترتكز عليها خاصة في عملية التدريس، حيث يتم تفعيلها في معالجة

الموضوعات المختلفة والتي تتمثل في التالي :

3-1 تفاعل العناصر: وهي درجة كون المعلومة قابلة أو غير قابلة للفهم بمعزل عن غيرها و إن تفاعل هذه العناصر يعتمد على المعرفة السابقة (سكيما) وتنظيم المادة العلمية، التنظيم المعرفي والتمثيل محدود الجهد.

3-2 الأمثلة المنقوصة: تقديم أمثلة تحتاج إلى تجاوز المعلومات المعطاة للتوصل للنقاط جديدة ذات علاقة أخرى.

3-3 الشطب: من خلال استبعاد الأفكار المكررة والأفكار التي تحمل نفس المعنى.

3-4 التجميع المعرفي: وضع المعلومات ذات الخصائص المشتركة مع بعضها البعض.

3-5 التوجيه الخافت: حيث لكي يستطيع المتعلم التفكير النقدي في الأداء السابق يجب

أن يتلقوا تقييما مفيدا منذ بداية البرنامج التعليمي، وتتطلب هذه المهام تقييم الجودة بما

يتماشى مع المعايير المتفق عليها لصياغة حاجات تعليمية جديدة أو تعديلها، ومساعدة المتعلم على اختيار المهام المناسبة .

3-6 الأتمتة: وهي عملية المعالجة بحد أدنى من الانتباه، وعبء معرفي اقل، وان المعالجة واكتساب المهارات تتم بشكل سريع، إضافة إلى عدم تداخلها مع النشاطات الأخرى فمن خلال ما سبق يتضح أن نظرية العبء المعرفي تركز على ضرورة تقليل الحمل المعرفي على الذاكرة العاملة حتى يحدث التعلم المرغوب، حيث أن تناول المعلومات دون حدوث عبء معرفي زائد عن الحد للذاكرة العاملة، يسمح بحدوث نمو وتطور في البنيات المعرفية في الذاكرة طويلة الأجل للمتعلم لإتمام عملية التعلم، ويجب أن يتم تصميم المواد التعليمية بحيث يبقى مستوى العبء المعرفي لدى المتعلمين في أدنى مستوياته خلال عملية التعلم، و تتضمن النظرية مفاهيم كالتنشيط المعرفي والأمثلة المنقوصة والأتمتة. (احمد، 2018، 54-55)

نستنتج من خلال هذه المفاهيم أن على المتعلم بان يكتسب هذه المفاهيم لاستخدامها في عملية التعلم مما تسهل عليه استقبال المعلومات وكيفية التعامل معها وحل المشكلات التي تعقبه في بعض المواد التعليمية .

4. مبادئ نظرية العبء المعرفي:

- الذاكرة العاملة سعتها محدودة جداً، مما يسبب فقدان الكثير من المعلومات التي يتعلمها المتعلم إذا لم يتم إجراء المعالجات العقلية المناسبة .
- تتطلب عملية التعلم ذاكرة عاملة نشطة تتشغل في فهم ومعالجة المادة التعليمية وترميزها وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى .

- إذا لم تتجاوز سعة الذاكرة العاملة بسبب وحدات أكثر من المعلومات يصبح التعلم غير فعال .

الذاكرة طويلة المدى سعتها غير محدودة، وهذا يمكننا من زيادة المخزون المعرفي فيها ضمن استراتيجيات معينة، مما يساعد في معالجة المعلومات في الذاكرة العاملة.

- مستويات العبء المعرفي العالية قد تنتج من محتوى المواد التعليمية المقدمة للمتعلمين أو من طرائق عرضها.

- استعمال تمثيل واحد للمعرفة: النص أو الصورة يؤدي إلى تخفيض العبء المعرفي عن الذاكرة.

- إعادة تصميم المواد التعليمية على وفق وحدات ضمن السعة المناسبة للذاكرة، إذ يتم البحث عن طرائق تعليمية مناسبة تخفض مستوى العبء المعرفي المرتفع، مما يزيد من فاعلية التعلم.

- حل المشكلات بواسطة الطرق التقليدية يرهق الذاكرة العاملة ولا يؤدي إلى تعلم فعال البديل هو استعمال إستراتيجية المثال المحلول للتخلص من مصادر العبء المعرفي الداخلية.

- ترتيب المادة التعليمية كي تقلل الحاجة للانتباه والربط بين المصادر المتنوعة للمعلومات مما يؤدي إلى تخفيف العبء المعرفي من الذاكرة العاملة.

- إن على الذاكرة العاملة إعداد وترتيب المواد بطريقة منظمة لتسهيل معالجة وتخفيف العبء المعرفي.

- المتعلم الخبير هو الذي يتدخل في عملياته التنظيمية لكي يجعل عناصر التعلم مترابطة.

-تقليص مصادر العبء المعرفية الداخلية أولاً ثم الخارجية يجعل التعلم سهلاً. (فليح، 2020، 62)

5.أنواع العبء المعرفي:

5-1 العبء المعرفي الداخلي:

كما أوضح سويلر (2019، 264) Sweller&Merrienboer أن المعلومات التي

يتم تنظيمها وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى لها خصائص مختلفة عن نفس المعلومات

قبل تخزينها مثال أن الكلمة المكتوبة متعددة العناصر ومتفاعلة لا يمكن تخزينها

كعنصر واحد في الذاكرة طويلة المدى، ويعتمد التعقيد أو تفاعل العنصر على المزيج

من كلاهما بطبيعة المعلومات ومعرفة الشخص الذي يعالج المعلومات ويتم تحديد

العبء من خلال تعقيد المعلومات ومعرفة معالجة تلك المعلومات.

5-2 العبء المعرفي الخارجي :

وبالاستقراء والتحليل جينس، هو، بوبس (2020، 1) Ginns, Hu&Bobbies

هو العبء الناتج من الأشكال التعليمية أو الأنشطة التي تتطلب المعالجة والتي تتعلق

ببناء خطط مثل مطابقة المراجع ذات الصلة عبر الرسوم البيانية، والنص.

5-3 العبء المعرفي الملائم:

فسر كل من سويلر، ميرينبور، وباس، (2019، 264) Sweller pass،&Merrienboer بأنه العبء المطلوب للتعلم، والذي يشير إلى موارد الذاكرة العاملة المخصصة من العبء المعرفي الخارجي، لمزيد من التعامل مع العبء المعرفي الجوهري بدل الموارد التي يجب تخصيصها للتعامل معها العبء المعرفي الخارجي سيكون أقل إتاحة للتعامل مع العبء المعرفي الجوهري، ولذلك سيتم تعلم القليل وبهذا المعني فان العبء الجوهري والملائم قريب ومتشابه. (عبد الجواد، 2023، 109)، من خلال ما سبق نستنتج أن للعبء المعرفي له ثلاثة أنواع ولكل نوع له تأثير على الذاكرة العاملة للتعلم وكيفية تخزين المعلومة في الذاكرة، حيث أن العبء المعرفي الداخلي يتعلق بالمعلومات التي يكتسبها التلميذ من الأستاذ ومدى قدرته على تحليلها وتخزينها في الذاكرة، أما العبء المعرفي الداخلي ينشأ من خلال الأنشطة التعليمية التي تحتاج وقت لكي يحللها التلميذ ويتم مطابقتها مع محتوى الدرس، وفي النوع الثالث يجمع بين النوعين الأول والثاني لاستخدامه في عملية التعلم وتخفيف العبء المعرفي على الذاكرة نظرا لمحدودية سعتها .

6-عوامل تقييم العبء المعرفي assessment factors cognitive load:

فيما يتعلق بقياس العبء المعرفي يمكن تصوره في ثلاثة أبعاد هي العبء العقلي Mental Load والجهد العقلي Mental Effort والأداء Performance وفقاً للنموذج الأصلي الذي قدمه باس، وفان ميرونيو (1994) في (rinboer&Pass,2014Choi,Jeroen,Mer).

6-1 تقييم العبء المعرفي على أساس العبء العقلي :

هو بعد محوره المهمة وهو محور مستقل والذي يدور فقط حول خصائص المهمة مثل عدد عناصر المعلومات المتفاعلة. (الصاوي،2019، 112)

6-2 تقييم العبء المعرفي على أساس الجهد العقلي :

الجهد العقلي هو محوره المتعلم، والذي يشير إلى مقدار السعة (القدرة) أو الموارد التي يتم تخصيصها بالفعل من قبل المتعلم لاستيعاب متطلبات المهمة.

ويعتمد تقييم العبء المعرفي على أساس الجهد العقلي على افتراض أن الجهد العقلي يعكس التفاعل بين المتعلم ومهمة التعلم، كما أن كل من العبء المعرفي والجهد العقلي عملية معرفية تتطلب سيطرة واعية، والتي من شأنها أن تصنع عبئاً معرفياً على الذاكرة العاملة، ويشير الجهد العقلي Mental Effort إلى كمية موارد الذاكرة العاملة التي يتم تخصيصها بالفعل من قبل المتعلم لعملية التعلم، أو أداء المهمة ويعتمد أداء المهمة على العبء المعرفي للمهمة، والجهد العقلي للمتعلم المستثمر فيها.

6-3 تقييم العبء المعرفي على أساس الأداء :

أيضا استخدام مستوى الأداء لتقييم العبء المعرفي حيث يمكن اعتبار أداء المهام الأسرع مع بذل جهد أقل إشارة إلى انخفاض العبء المعرفي بينما أداء المهمة ببطء مع مزيد من الأخطاء يدل على زيادة العبء المعرفي.(الصاوي،2019، 113)

نستنتج من خلال عوامل تقييم العبء المعرفي انه إذا قدمت مهمة للتلميذ وقام بإنجازها وفقا لمتطلبات لتلك المهمة وفي وقت قياسي وكان أدائه جيد فإن العبء المعرفي هنا لدى التلميذ منخفض، أما إذا لم يتفاعل التلميذ مع تلك العناصر وأنجز المهمة في وقت طويل فإنه لديه عبء معرفي مرتفع.

خلاصة الفصل :

تطرقنا في هذا الفصل الى التحدث عن العبء المعرفي الذي يهتم بدوره عن تفاعل المعلومة والطريقة التي تقم بها ويرتكز أيضا على جانب آخر من حيث الصعوبة والسهولة والكثرة والقلّة التي تقدم بها، فعرض المعلومات وتفاعليها يمكن اعتبارها ظروف خارجية تؤثر على الإدراك والانتباه والذاكرة لدى الفرد، حيث نجد أن العبء المعرفي على عدة مبادئ في تصميم عملية التعليم والتعلم معا.

الفصل الثالث:

الطموح الأكاديمي

تمهيد

1. تعريف الطموح الأكاديمي .
2. النظريات المفسرة لمستوى الطموح الأكاديمي
3. أنواع الطموح الأكاديمي .
4. خصائص الفرد الطموح.
5. مستويات الطموح الأكاديمي .
6. العوامل ذات التأثير في الطموح الأكاديمي .

خلاصة الفصل

تمهيد:

إن الطموح الأكاديمي مهم في تشكيل المسار الدراسي للتلميذ فهو يدفعه الى تحقيق مستوى عال من المعرفة والنجاح ويدفعه الى تحقيق أهدافه الأكاديمية والاجتهاد المستمر في تحقيقها في المستقبل رغم كل الظروف الصعبة التي تحيط به، وفي هذا الفصل سنحاول التعرف على الطموح الأكاديمي.

1- تعريف الطموح الأكاديمي:

يعرف الطموح لغة :طمح بصره إلى شيء ارتفع، وكل مرتفع طامح.

ويعرف اصطلاحاً: بأنه عبارة عن هدف يتوقع أو يتطلع الفرد إلى تحقيقه في جانب معين من حياته.

هو المستوى الذي يضعه الفرد لنفسه، ويرغب في بلوغه، أو يشعر أنه قادر على بلوغه وهو يسعى لتحقيق أهدافه في الحياة ,أو انجاز أعماله اليومية .

وهو مستوى الأداء اللاحق لمهمة ما، أو النشاط المؤلف الذي يسعى الفرد إلى تحقيقه اعتماداً على معرفته بمستوى أدائه السابق في مثل تلك المهمة أو ذلك النشاط.

عرفه كيرت ليفين :بأنه الأهداف التي يتوقع من الفرد تحقيقها عند قيامه بالسلوك.

ويعرف اتكينسون :مستوى الطموح بأنه مستوى الانجاز المرتقب الذي يحاول الفرد الوصول إليه في مهمة مألوفة مع وجود معلومات لدى الفرد عن مستوى انجازه السابق فيها.

(مسعود،2018، 15-18)

عرفه هوب :بأنه أهداف الفرد وغاياته أو ما ينظر القيام به في مهنة معينة.

ووصفه وتس: بأنه الهدف الذي يعمل الفرد على تحقيقه، ومفهوم مستوى الطموح يكون له دلالة ومعنى حين نستطيع أن ندرك المدى الذي تحققه عنده الأهداف.(صالح،202، 1-188)

ومنه نستنتج أن الطموح الأكاديمي هو محاولة الفرد واجتهاده المستمر لتحقيق النجاح أو هدفه المرجو رغم الظروف التي تواجهه.

2- النظريات المفسرة لمستوى الطموح:

تعتبر التجارب السابقة أهم المحاولات في طريق تفسير مستوى الطموح والذي يسع الباحثون إلى تمكين من تحليل سلوكيات وردود الأفعال في المواقف المختلفة التي تستدعي استجابات ملائمة وعليه كانت أبرز الاتجاهات المفسرة لمستوى الطموح والتنبؤ بها فيما يلي:

2-1 نظرية "ماك دوجل" (Theory Mcdougall):

يشير "وليام ماك دوجل" لحقيقة القصد في السلوك الإنساني من حيث البحث عن الهدف والسعي نحوه، والنشاط القصدي يعني النشاط العقلي بإدراك موقف التنبؤ بالنتائج الحادثة والسعي نحو تحقيق هدف مع وجود شعور بالارتياح لبلوغ هذا الهدف المتوقع بغية الوصول لتحقيق الذات، إذ هذا الهدف يكون متوقعا بناء على عملية غائبة تدفع الفرد نحو بلوغ ذلك الهدف من خلال المنافسة نحو تحقيق الذات، وعليه يتفق "ماك دوجل" مع أدلر في كون أهداف الفرد وتطلعاته هي الموجهة لسلوكه الراهن، ولذلك يصر "ماك دوجل" على حقيقة القصد السيكولوجي في البحث عن تحقيق الهدف و إدراكه.

2-2 نظرية القيمة الذاتية للهدف Theory Valence Rsltant :

قدمت "اسكالونا" (1940) نظرية القيمة الذاتية للهدف، والتي درست بعدها من طرف "فيسنتجر"، أدخل عليها "جولدن" و"ليفين" تعديلات حيث ربطة بفكرة الإطارات المرجعية على نطاق واسع، وترى "اسكالونا" أنه على ساس القيمة الذاتية للهدف يتحدد الاختيار، وهذا الأخير لا يعتمد على أساس قوة أو قيمة الهدف الذاتية فقط، لكن يضاف إليه احتمالات النجاح والفشل المتوقعة، والفرد يضع توقعاته بناء على حدود منطقة قدراته، هذه النظرية تحاول تفسير ثلاث حقائق:

1. هناك ميل لدى الأفراد للبحث عن مستوى طموح مرتفع نسبيا.
2. كما أن لديهم ميلا إلى جعل حدود معينة يصل إليها مستوى طموحهم.
3. الميل إلى وضع مستوى الطموح في المنطقة الصعبة جدا والسهلة جدا لمستوى طموحهم وبحسب "اسكالونا" فالناس يختلفون فيما يخص هذا الميل الذي يتحكم فيهم لتجنب الفشل أو تحقيق النجاح، فالبعض يسيطر عليه الخوف الشديد من الفشل، وهو ما ينزل من القيمة الذاتية للهدف، وبحسب "اسكالونا" توجد ثمان عوامل تقرر الاحتمالات الذاتية للنجاح أو الفشل وهي:

الخبرة السابقة. (صفوان و بن شتيوي، 2013، 55-56)

- بناء هدف النشاط.

- الرغبة والخوف والتوقع.

-المقاييس المرجعية التي تقوم عليها القيمة الذاتية للمستقبل: وتتمثل في مستويات الجماعة،
والتحصيل السابق.

- الاستعداد للمخاطرة.

- وجود الفرد داخل أو خارج منطقة الفشل.(صفوان و بن شتيوي،2013، 55-56)

2-3 نظرية "فستنجر":

ناقش "فستنجر" موضوع مستوى الطموح بكونه أحسن مقاييس الشخصية في مواقف
الاستجابة، معتمدا على مفاهيم نظرية المجال فهو يرى أن تقييم صورة الذات تتم في إطار الفرد
المرجعي وهذا بدوره معتمد على علاقته بالجماعات، ذات المثالية، النجاح الشخصي أو الفشل
ومفهومه لما هو ممكن، ومن المرجح أن حاجة الفرد إلى أن ينسب النجاح إلى صورة الذات
تدفعه إلى تحديد هدف أعلى من أدائه.

وقد أثار "فستنجر" بعض الشك حول تفسير درجات الطموح، فشخص الواحد لا يظهر
نفس الدرجات في عدة اختبارات بناء على نتيجة بحث "جولد" حين لم يجد ارتباطا بين اختباره

2-4 تفسير "شريف" و "شريف":

وقد اعتمد الباحثات الكثير من مفاهيم نظرية المجال، إذ اهتمتا خصوصا بفكرة الإطار المرجعي، وعليه الأحكام تختلف تبعا لمحددات أو المقررات الموجودة في الإطار المرجعي وبالرغم أن خبرات النجاح أو الفشل هي الأساس في التأثير على مستوى الطموح إلا أنه لا يمكن إغفال البيئة الاجتماعية، وأهمية الإطار المرجعي تكمن غالبا في تمثل الفرد للمعايير والقيم والمستويات التي يعيشها في حضارته ومعرفة الشخص لتحصيل الجماعة أمر يحدد مستوى طموحه وقدرته على العمل، وقد اتفق كل من "فولكمان" و"تشايمان" مع "شريف" و"شريف" في اعتبار الإطار المرجعي هو المحدد والأساس لمستوى الطموح، و من كل هذا مستوى الطموح يعد سلوكا موقفيا. (صفوان و شتيوي، 2013، 57)

6-5 تفسير "ايزنك":

بينت دراسة "ايزنك" للفرقة بين العصابين والهستيريين من جهة والأسوياء من جهة أخرى بالنسبة لمستوى الطموح في معاملات الاختلاف سابقة الذكر وقد فسر "ايزنك" هذا الاختلاف على ضوء نظرية التحليل النفسي معتمدا على تفسير "فلوجل" فقال أنه في عالم المثل يتوقف الكثير على ما نسميه الذات الحقيقية والذات المثالية، فبالإحساس بوجود فجوة واسعة بين الواقع والمثل الأعلى، فإننا نشعر بعدم الارتياح والإثم والنقص، وهنا نجد دليلا لرأي "أدلر" في الرغبة الواسعة للعلو وفي نفس الوقت تبريرا لنظرية فريد بخصوص النرجسية الثانوية المرتبطة بالذات

المثالية وليس بالذات الحقيقية ومن هنا جاء نقد "أيزنك" كونه اعتمد مفاهيم التحليل النفسي ولم يعطي الأسس الدينامية وراءها على خلاف "ليفين".

2-6 تفسير "هيملوويت":

بينت تجارب "هيملوويت" وجود فيق بين العصابين والأسوياء في سلوك مستوى الطموح حيث بينت النتيجة أن الانحرافات المعيارية كانت أصغر في حالة المجموعة السوية، وقد وجدت أيضا أن هناك ارتباطا إيجابيا مميزا بين درجات اختلاف الهدف والحكم للمجموعة السوية، بينما كان الارتباط سالبا في حالة العصابين، وكان الفرق له دلالة كبيرة، وعليه فسرت "هيملوويت" هذا الاختلاف كون الفرد يميل غلى وضع هدف له أمام وأعلى أي احتمال قد يحصل في المستقبل، كما أن مستوى طموحه ليس ببساطة تقديره الذهني، بل تقدير مصبوغ بالرغبة في الإجادة، والذي يفسر على ضوء المجتمع الذي نعيش فيه، ومن الواضح أن "هيملوويت" استندت في تسييرها على نظرية المجال من حيث النظام الاقتصادي للحضارة الغربية، والمبني على التنافس الذي يعمل على رفع مستوى الطموح لتحقيق حاجات الفرد، والذي قد لا يناسبه فيتعرض الفرد على أساسه للفشل فيحبط طموهه وعليه تتأكد فكرة "ليفين" حول تأثيرات النجاح والفشل في تحديد مستوى الطموح مرتبطا بالتربية خلال الطفولة والمراهقة. (صفوان و بن شتيوي، 2013، 58-59)

نستنتج أن لكل نظرية لها اتجاه معين، فمالك دوجل يرجع الطموح الى السلوك الإنساني بينما يرى شريف وشريف أن الطموح الأكاديمي يرجع الى الإطار المرجعي للفرد والبيئة

الاجتماعية التي يعيش فيها، في حين يفسر أيزنك أن الطموح يمكن أن يكون نتيجة لصراعات داخلية لأمجد أهداف خارجية .

3-أنواع الطموح الأكاديمي :

من الممكن تقسيم الطموح إلى أنواع متعددة:

3-1 الطموح الفردي: هو طموح يتعلق بشخص معين فقط ويختلف الطموح الفردي لدى الأشخاص تبعاً لاختلاف أعمارهم ومجالات حياتهم المختلفة فالبعض لديه طموح اقتصادي وبعضهم الآخر لديه طموح سياسي أو مهني أو رياضي وغيرها من الأمور الكثيرة التي يطمح الأفراد إليها ويسعون لتحقيقها .

3-2 الطموح العائلي: يتمثل فيما تطمح إليه العائلة من أهداف قريبة أو بعيدة المدى يشترك فيها الأفراد ويختلف من عائلة إلى أخرى بحسب حجم العائلة ومداخلتها ومستوياتها الثقافية والتعليمية.

3-3 الطموح الاجتماعي: هو ذلك النوع الذي يتعلق بطموح الشعوب والجماعات فالشعوب المتقدمة تختلف في طموحاتها عن الشعوب الفقيرة كما أن الطموح الاجتماعي يشير إلى طموح فئة معينة أو جيل معين من الناس داخل المجتمع الواحد(صالح،2024، 188-189)

نستج في الأخير أن الطموح أنواع متعددة ومختلفة ومنها مايتعلق بذات الفرد ومنها مايعكس ماتطمح إليه الأسرة ومنها مايتعلق بما تطمح إليه الشعوب والجماعات

4-خصائص وصفات الفرد الطموح:

- 1-غير راض عن وضعه الحالي ولا يرى أن وضعه الحالي هو أفضل ما يصل إليه.
 - 2-لا يخشى المنافسة أو المغامرة أو المسؤولية أو الفشل أو المجهول.
 - 3-لا يمل إن لم تظهر نتائج جهوده بشكل سريع.
 - 4-لا يترك أموره للمقادير والظروف ولا يؤمن بالحظ.
 - 5-يتحمل المصاعب لأجل الوصول إلى أهدافه، ولا يعنيه الفشل عن معاودة جهوده ويؤمن بأن الجهد والمثابرة كفيلا للتغلب على الصعاب
 - 6-النظرة المتفائلة إلى الحياة والاتجاه نحو التفوق والميل نحو الكفاح وتحديد الأهداف والخطّة وتحمل المسؤولية والاعتماد على النفس(صالح،2024، 190)
- يمكن القول أن الشخص الطموح هو إنسان متميز ومتقائل لا يستسلم للصعوبات مهما كانت نوعها ليتمكن من تحقيق هدفه .

5- مستويات الطموح الأكاديمي :

هناك ثلاث مستويات للطموح وهي:

5-1 الطموح الذي يعادل الإمكانيات : هو الطموح السوي الواقعي أي أن الشخص يدرك أولاً كم

إمكانيته ثم يطمح في أن يحقق ما يوازي هذه الإمكانيات، فالتلميذ المتفوق لديه قدرة في إصدار

حكمه وتقديره الدقيق لحالته تماماً طبقاً لإمكانيته أكثر من الطالب العادي الذي قد يبلغ أو يقلل

من مستوى طموحه، فإما أن يكون طموحه أقل من إمكانياته أو أكثر من إمكانياته

5-2 الطموح الذي يقل عن الإمكانيات : هو أن يكون للفرد إمكانيته كبيرة ولكن طموحه أقل

من إمكانياته فدائماً ما يبخل بقدر نفسه أي يستطيع أن يحل مشكلة ما في وقت قصير ولكن

حين نسأله يعطي لنفسه وقت أكبر مما يستطيع وهذا يعتبر ضعف في ثقته بنفسه

5-3 الطموح الذي يزيد من الإمكانيات : هو ذلك الشخص الذي يزيد طموحه عن إمكانياته أي

يريد أن يكون ولكن إمكانياته أقل بكثير من ذلك، هذا المستوى من الطموح عكس المستوى

السابق، حيث أن الإمكانيات التي يملكها الفرد لا تمكنه من تحقيق أهدافه التي سطرها، ولكنه

طموح لتحقيق هذه الأهداف. (بالمين وعبد الحي، 2019، 35)

ومنه نستنتج أن الأفراد يختلفون في طموحاتهم منهم الطموح السوي أي الذي يدرك كمية

إمكانياته ثم يطمح في أن يحقق ما يوازي هذه الإمكانيات، ومنهم من لديه إمكانيات كبيرة ولكن

طموحه أقل من إمكانياته وآخر لديه طموح أكثر من إمكانياته.

6-العوامل ذات التأثير في الطموح الأكاديمي:

يمكن تحديدها في عاملين أساسيين وهما:

6-1 العوامل الشخصية:

6-1-1 مفهوم الذات: وكما يرى كرومباچ إن الفرد الذي تكون قد اهتزت صورته لذاته يضع أحيانا مستوى مرتفعا من الطموح وهو لا يتنازل عنه حتى لو تعرض لخبرات متكررة من الفشل وتتفق هيرلوك في هذا التصور حيث ترى أن الفرد لذاته كلما كان سالما أدى الى تكوين مستوى طموح واقعي، وذلك لأن الفرد الراضي والمتوافق مع نفسه يضع أهدافا واقعية في ضوء تقييمه المستمر لقدراته وإمكانيته.

6-1-2 الذكاء: مما لا شك فيه أن للذكاء علاقة رئيسية بمدى نجاح الفرد لأنه لا يولد من فراغ وإنما ينشأ في مجتمع يتفاعل معه يتأثر به ويؤثر فيه لهذا السبب فالنجاح يحتاج إلى الذكاء .

6-1-3 نمط الشخصية: توجد علاقة بين نمط الشخصية للفرد ومستوى طموحه وهذا ما يؤكدته الكثير من العلماء على الرغم من اهتمام كلا منهم بجانب من جوانب هذه العلاقة، فقد اهتم (فيرمان وماكلياند) بتأثير أشكال الرضاعة للطفل من خلال إكسابه في الكبر أنماط سلوكية معينة وما يكون لها من دور أساسي في تحديد مستوى الطموح بينما نجد (كرونباخ) قد أهتم بأثر مفهوم الذات عند الفرد .

6-1-4 الخبرات السابقة: هناك أثر قوي جدا للنجاح والفشل في طموح الفرد فإذا ما نجح الفرد وتغلب على ازدياد طموحه وبقي مثابراً للمحافظة على ما حصل عليه من تفوق دراسي وهذا دل على شيء فإنه يدل على أن النجاح يدفع بالطموح إلى التقدم والنمو أما الفشل فيؤدي إلى خفض مستوى الطموح ويصيب الفرد بالعجز والإحباط.

6-1-5 الصحة النفسية: إن الاتزان الانفعالي والتوافق النفسي لدى الفرد له دور كبير في التطلع لمستوى عال من الطموح، لأن القلق والخوف والانطواء والاكتئاب وسوء التوافق النفسي يكون سبباً لتشتت فكر وعقل الفرد مما يسبب ضعفاً في الأداء وتراجعا في الطموح وعدم الاكتراث ببلوغ الأهداف .

6-2 عوامل بيئية اجتماعية:

هنالك دور كبير في نمو مستوى الطموح من خلال البيئة الاجتماعية، لأن البيئة هي التي تمد الفرد بمفاهيمه وثقافته والتي تشكل الإطار المرجعي ولكن هذا التأثير يكون مختلفاً من فرد إلى فرد آخر تبعاً لقدراته الذاتية وتبعاً للمضمون وهذه القيم والمفاهيم التي تقدمها له أما أن تكون صالحة لنمو مستوى طموح واقعي أو تؤدي به إلى نمو مستوى طموح غير واقعي فمثلاً تؤدي الأسرة دوراً مؤثراً في تحديد نمو مستوى الطموح؛ لأن الأسر المستقرة اجتماعياً وبيئياً هم أقدر على وضع مستويات طموح عالية متناسبة مع إمكانياتهم ويستطيعون بلوغها أفضل مما لو كانوا ينتمون إلى أسر غير مستقرة كذلك من العوامل المحددة لمستوى الطموح نظرة الفرد إلى المستقبل بقدر ما تكون نظرته للمستقبل متفائلة بقدر ما يكون مستوى طموحه عالياً.

(صالح،2024، 189-190)

إذن في الأخير نجد أن هناك عاملين أساسيين يؤثران في الطموح الأكاديمي، عوامل شخصية خاصة بالفرد قدراته ونظراته للمستقبل وعوامل بيئية اجتماعية مثل الأسرة التي تعتبر في الأحيان مشجعة على تحقيق مستويات عالية من الطموح وكلما كان التهميش من طرف الأسرة ضعف مستوى الطموح.

خلاصة الفصل:

تم التطرق في هذا الفصل الى الطموح الأكاديمي من حيث التعريف والأنواع والعوامل والخصائص والمظاهر والنظريات المفسرة له، حيث أن التعاريف اختلفت باختلاف نظرة الباحثين للطموح، فمنهم من يرى أنه الأهداف المستقبلية للفرد، ومنهم من يرى أنه الرغبة في التحدي والانجاز، كما أن الطموح متعدد الأنواع، وللطموح عوامل مؤثرة فيه يمكن أن ترفع أو تخفض من مستواه منها ما هو شخصي متعلق بالفرد، ومنها ما هو بيئي اجتماعي متعلق بالمحيط الذي يعيش فيه.

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة الميدانية ونتائجها

تمهيد

1- منهج الدراسة.

2- الدراسة الاستطلاعية.

3- مجتمع وعينة الدراسة الأساسية.

4- أدوات الدراسة الأساسية.

5- الأساليب الإحصائية لتحليل البيانات.

خلاصة الفصل

تمهيد :

بعد التطرق الى الجزء النظري في تقديم موضوع الدراسة سنتطرق في هذا الجزء الى الإجراءات الميدانية للدراسة، سنتناول في هذا الفصل الجانب الميداني الذي تطرقنا فيه الحثيات الدراسة الأساسية والاستطلاعية بالإضافة الى المنهج الذي اعتمدنا عليه وأدوات جمع البيانات والأساليب الإحصائية المعتمدة لتحليلها.

1- منهج الدراسة :

يعني منهج البحث " الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة، تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة.

(قصاب، 2018، 18-19)

أعتمد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، فهو الأنسب كونه المنهج الذي يمكن بواسطته معرفة إن كانت هناك علاقة بين متغيرين أو أكثر، ومن ثم معرفة درجة تلك العلاقة (العساف، 2006، 5)؛ وبالتالي سيتمكن من معرفة إذا كانت هناك علاقة بين العبء المعرفي والطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي عينة الدراسة، ومن ثم المقارنة بين استجابات أفراد عينة الدراسة.

2 - الدراسة الاستطلاعية :

الهدف من الدراسة الاستطلاعية نهدف من خلال هذه الدراسة إلى التعرف على مدى صدق الاستبيان العبء المعرفي والطموح الأكاديمي وما هي الصعوبات التي قد نواجهها في هذه الدراسة ومحاولة تفاديها في الدراسة الأساسية، وكذا إعادة التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات.

بعد الحصول على أدوات جمع البيانات، والمتمثلة في العبء المعرفي الذي أعده "حلمي الفيل" ومقياس الطموح الأكاديمي الذي صممه "محمد عبد التواب معوض و سيد عبد العظيم

محمد"، تم توزيع الاستبيان على العينة الاستطلاعية المتمثلة في طلبة السنة الثالثة ثانوي من مؤسسة حساني لخضر جامعة- المغير حيث تكونت من (29) تلميذ وتلميذة .

3- مجتمع وعينة الدراسة الأساسية :

مجتمع دراستنا الحالية ب متقن جامعة- المغير، حيث أخذنا منها عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة علوم تجريبية وشعبة آداب وفلسفة، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة من بين تلاميذ أقسام السنة الثالثة ثانوي بالثانوية والبالغ عددهم (92) تلميذ وتلميذة حيث كان عدد تلاميذ علوم تجريبية (60) وآداب وفلسفة (32) .

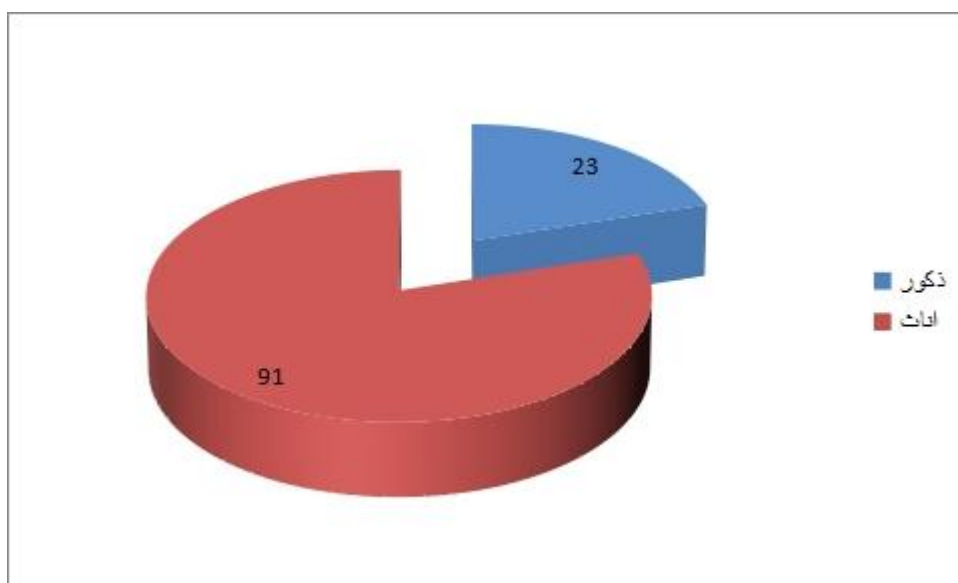
3-1 مجتمع وعينة الدراسة:

3-1-1مجتمع الدراسة:

جدول (01) يوضح توزيع تلاميذ مجتمع الدراسة على الشعبتين ميدان الدراسة.

النسبة	عدد التلاميذ	الشعبة
66.67%	76	علوم تجريبية
33.33%	38	آداب وفلسفة
100%	114	الحجم الكلي لمجتمع الدراسة

يوضح الجدول توزيع تلاميذ مجتمع الدراسة على الشعبتين, حيث بلغ العدد الإجمالي لتلاميذ مجتمع الدراسة (114) تلميذ وتلميذة، حيث تشكل نسبة تلاميذ شعبة العلوم التجريبية (66.67%) بينما تشكل شعبة الآداب وفلسفة نسبة (33.33%) يتبين من خلال هذا التوزيع أن غالبية التلاميذ ينتمون الى شعبة العلوم التجريبية.



الشكل رقم (01) يوضح تمثيل الجنسين في مجتمع الدراسة

يتبين من خلال الشكل أعلاه أن عدد الذكور (23) بينما عدد الإناث (91) حيث نرى أن عدد الإناث يفوق عدد الذكور بفارق كبير جداً.

3-1-2 عينة الدراسة:

جدول (02) يمثل نسبة تمثيل العينة لمجتمع الدراسة

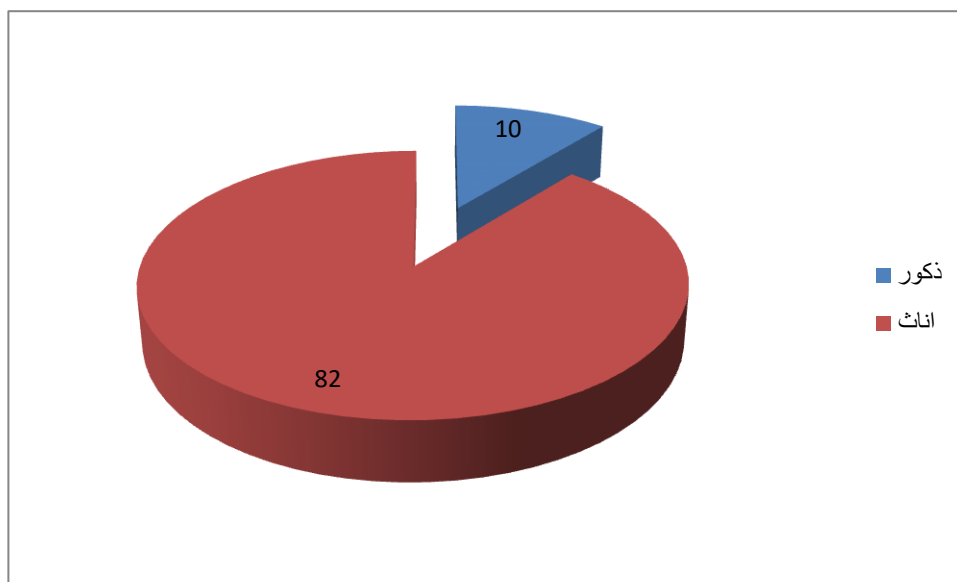
نسبة تمثيل العينة للمجتمع	عدد أفراد العينة	عدد أفراد المجتمع
%80.7	92	114

يبين الجدول (02): أن عينة الدراسة والتي يبلغ حجمها (92) فردا تمثل أكثر من ثلثي العدد الإجمالي لتلاميذ الشعبتين بالثانوية، حيث بلغت نسبتها (%80.7) من حجم مجتمع الدراسة البالغ عدد أفرادها (114) تلميذا وتلميذة.

جدول (03) يوضح توزيع تلاميذ عينة الدراسة على شعبتي العلوم التجريبية والآداب والفلسفة

النسبة	عدد أفراد عينة الدراسة	الشعبة
%65.22	60	العلوم التجريبية
%34.78	32	الآداب والفلسفة
%100	92	الحجم الكلي لعينة الدراسة

يبين الجدول رقم (03) : أن نسبة 65.22% من عدد أفراد عينة الدراسة كانت لتلاميذ العلوم التجريبية بينما نجد نسبة 34.78% من عدد أفراد عينة الدراسة كانت لتلاميذ آداب وفلسفة بينما بلغت نسبة الحجم الكلي لعينة الدراسة 100% .



الشكل رقم (02) يوضح تمثيل الجنسين في عينة الدراسة

نقرأ من الشكل رقم (02) أن نسبة الإناث في عينة الدراسة بلغت 82% في حين نسبة الذكور بلغت نسبتهم 10%.

4-أدوات الدراسة :

لتحقيق أهداف الدراسة اعتمدنا على كل من استبيان العبء المعرفي من قبل (حلمي الفيل،2015) واستبيان الطموح الأكاديمي من إعداد محمد عبد التواب معوض وسيد عبد العظيم معوض الذي أعده في البيئة المصرية (2005) وتم تقنين على البيئة الجزائرية من طرف الباحثة"راجعي ثلجة" (2017).

4-1 استبيان العبء المعرفي :

4-1-1 وصف أبعاد وبنود الأداة:

استبيان العبء المعرفي الذي أعده (الفيل حلمي 2015) يتكون من 16 بند موزعين على الأبعاد كالآتي:

البعد الأول: العبء المعرفي الجوهري يحتوي على 6 بنود.

البعد الثاني : العبء المعرفي الدخيل يحتوي على 5 بنود .

البعد الثالث : العبء المعرفي وثيق الصلة يحتوي على 5 بنود.

4-2-2 طريقة التصحيح :

مفتاح التصحيح المقياس اعتمد على مفتاح تصحيح ليكرت ذو التدرج الخماسي الذي ينطوي

على خمسة بدائل أمام كل فقرة (منخفض جدا- منخفض - متوسط - مرتفع - مرتفع جدًا)

وأعطت هذه البدائل الدرجات التالية (1،2،3،4،5) وتحسب الدرجة الكلية للمستجيب من خلال جمع الدرجات التي تحصل عليها على كل فقرة من فقرات المقياس.

3-4 الخصائص السيكومترية للأداة :

1-3-4 الصدق:

اعتمد المؤلف الصدق العاملي كمؤشر الذي يقيس نسبة تشبع أبعاد المقياس بالسمة موضع القياس، وقد زاد قيمتها عن (0.30) وهي ذات دلالة إحصائية حسب محك "كايزر"

والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم (04) يمثل تشبعات أبعاد مقياس العبء المعرفي على العامل الوحيد الناتج من

التحليل العاملي.

الأبعاد	التشبع على العامل الوحيد
العبء المعرفي الجوهري	0.57
العبء المعرفي الدخيل	0.68
العبء المعرفي وثيق الصلة	0.81

4-3-2 الثبات:

أما الثبات فقد تم حسابه بمعامل "ألفا كرونباخ " حيث أظهر النتائج أنه دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01) مما يدل على ثبات مقياس العبء المعرفي، كما أن قيمة معامل ثبات المقياس ككل بطريقة التجزئة النصفية (0,81) وهي قيمة ثبات مرتفع مما يشير إلى إمكانية استخدامه في البحث .

وفي الدراسة الحالية تمت إعادة حساب معاملات الصدق والثبات، على النحو التالي:

1-الثبات:

1-1 طريقة ألفا كرونباخ:

يعتبر معامل ألفا كرونباخ من أهم مقاييس الاتساق الداخلي للاختبار المكون من درجات مركبة ومعامل (α) يربط ثبات الاختبار بثبات بنوده.

جدول(05) يبين معامل ثبات مقياس العبء المعرفي بطريقة ألفا كرونباخ:

المقياس	عدد البنود	العينة	معامل الثبات ألفا	مستوى الدلالة
العبء المعرفي	16	29	0.65	0.01

من خلال النتائج المبينة في الجدول أعلاه نلاحظ أن معامل ألفا 0.65 لمقياس العبء المعرفي مما يدل على أنه يتمتع بمعدل ثبات مرتفع.

2-الصدق:

1-2 المقارنة الطرفية:

للتأكد من صدق الأداة تم اعتماد طريقة المقارنة الطرفية:

جدول (06) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد الفئة العليا والفئة الدنيا على

مقياس العبء المعرفي

اتجاه الفرق	الفئة العليا	الفئة الدنيا	ن	ت المحسوبة	ت المجدولة	مستوى الدلالة عند 0.01	العبء المعرفي
عدد التلاميذ	دال	2.5	18	5.07	09	09	لصالح الفئة العليا
المتوسط الحسابي(م)	46.77	33.88					
الانحراف المعياري(ع)	6.01	4.67					

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة "ت" المحسوبة (5.07) أكبر من القيمة المجدولة (2.5) عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد الفئتين العليا والدنيا لصالح أفراد الفئة العليا، وعليه فللمقياس القدرة على التمييز بين متوسطي درجات الفئتين العليا والدنيا، وبالتالي فهو يتمتع بمستوى صدق يجعله صالح لجمع بيانات الدراسة الحالية.

4-2 استبيان الطموح الأكاديمي :

4-2-1 وصف بنود وأبعاد الأداة:

اعد مقياس مستوى الطموح من طرف الباحثان محمد عبد التواب معوض و سيد عبد العظيم محمد في البيئة المصرية، وتم تقنيه في البيئة الجزائرية من طرف الباحثة ثلجة راجعي ،حيث تكون المقياس من (36) عبارة موزعة على أربعة عوامل وهي التفاؤل والمقدرة على وضع الأهداف تقبل الجديد وتحمل الإحباط .

يتم تطبيق المقياس على الشباب من الجنسين فرديا أو جماعيا ، حيث يطلب من المفحوص كتابة بياناته في ورقة الإجابة المنفصلة، والإجابة على جميع البنود وذلك بوضع علامة (×) تحت الاختيار أو البديل المناسب والمعبر عن رأيه من بين البدائل الأربعة للإجابة وعلى الأخصائي النفسي أو من يقوم بالتطبيق التأكد من أن المفحوص قد استوعب تعليمات الإجابة

وأجاب بدقة على كل البنود دون مراعاة الزمن الذي يستغرقه في التطبيق والجدول التالي يوضح توزيع عبارات المقياس على العوامل الأربع .

الجدول رقم (07) :يوضح توزيع عبارات توزيع المقياس على العوامل الأربعة .

العبارات	البعد
32,26,25,24,19,18,13,12,11,9,7,6	التفاؤل
32,17,16,19,10,8,4,3,2,1	المقدرة على وضع الأهداف
35,34,33,31,30,29,28,15	تقبل الجديد
27,23,22,20,21,5	تحمل الإحباط

4-2-2 طريقة تصحيح المقياس :

تتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (0-108) ولقد وضعت أربعة بدائل للإجابة على كل بند من بنود المقياس وهي : دائما (3) ، كثيرا (2) ، أحيانا (1) ، نادرا (0) وتعكس هذه الدرجات في البنود السالبة وهي أرقام (6,23,30,32,36) .

4-2-3 الخصائص السيكومترية للأداة:

قام صاحب المقياس بحساب الخصائص السيكومترية لمقياس الطموح الأكاديمي على النحو التالي:

4-2-4 ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس بتطبيقه على عينة قوامها (152) فردا بواقع (72) من الذكور (81) من الإناث وذلك بطريقتين هما:

- إعادة التطبيق: وذلك بعد فترة زمنية قدرها أسبوعان من التطبيق الأول وقد وجد أن معامل الارتباط بين التطبيقين مساوي (0.78)

-التجزئة النصفية: تم حساب معامل الارتباط بين جزئي المقياس فكان مساويا (0.65) وبتصحيح هذا العمل بمعادلة سيبرمان براون أصبح معامل الثبات مساويا (0.79) وجميع هذه المعاملات دالة إحصائيا مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات.

4-2-5 صدق المقياس:

للتحقق من صدق المقياس أستخدم الصدق المرتبط بمحك وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة المستخدمة في حساب معامل الثبات على المقياس الجديد ودرجاتهم على استبيان مستوى الطموح للراشدين لكاميليا عبد الفتاح (1975) فكان معامل الارتباط مساويا (0.86) وهو دال إحصائيا مما يشير الى تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الصدق .

وفي الدراسة الحالية تمت إعادة حساب معاملات الصدق والثبات، على النحو التالي:

4-2-5-1 الثبات:

طريقة ألفا كرونباخ:

جدول (08) يبين معامل ثبات مقياس الطموح الأكاديمي بطريقة ألفا كرونباخ:

المقياس	عدد البنود	العينة	معامل الثبات ألفا	مستوى الدلالة
الطموح الأكاديمي	36	29	0.79	0.01

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة معامل الثبات ألفا 0.79 لمقياس الطموح الأكاديمي مما يدل على أنه يتمتع بمعدل ثبات مرتفع.

4-2-5-2 الصدق:

-المقارنة الطرفية:

للتأكد من صدق الأداة تم اعتماد طريقة المقارنة الطرفية:

جدول (09) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد الفئة العليا والفئة الدنيا على مقياس الطموح الأكاديمي:

الطموح الأكاديمي	الفئة العليا	الفئة الدنيا	ن	ت المحسوبة	ت المجدولة	مستوى الدلالة عند 0.01	اتجاه الفرق
عدد التلاميذ	09	09	18	7.47	2.5	دال	لصالح
المتوسط الحسابي (م)	121.77	97.55					الفئة العليا
الانحراف المعياري (ع)	1.71	9.56					

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة "ت" المحسوبة (7.47) أكبر من القيمة المجدولة (2.5) عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد الفئتين العليا والدنيا لصالح أفراد الفئة العليا. وعليه فللمقياس القدرة على التمييز بين متوسطي درجات الفئتين العليا والدنيا، وبالتالي فهو يتمتع بمستوى صدق يجعله صالح لجمع بيانات الدراسة الحالية.

5- الأساليب الإحصائية المعتمدة لتحليل البيانات:

بعد استرجاع المقاييس، تم تفرغها في الحاسوب وقد عمدنا إلى تحليل المعطيات وفقاً لفرضيات الدراسة باستعمال:

5-1 تقنيات الإحصاء الوصفي:

التكرارات النسب المئوية، المدرج التكراري، المنحنيات البيانية، المتوسطات الحسابية الانحرافات المعيارية.

5-2 تقنيات الإحصاء الاستدلالي:

اعتمدت الدراسة معامل الارتباط "بيرسون" لدراسة العلاقة بين درجات أفراد العينة في مقياسي العبء المعرفي والطموح الأكاديمي، حيث " يستخدم معامل ارتباط بيرسون في حساب قيمة العلاقة بين متغيرين متصلين، وتتوزع قيمهما توزيعاً اعتدالياً بشرط ألا يقل عدد الأفراد عن 30 فرداً" (الدردير، 2006، 176).

اختبار (ت) لعينتين مستقلتين والذي يستخدم لقياس دلالة الفروق بين المتوسطات المرتبطة وغير المرتبطة وللعينات المتساوية وغير المتساوية (مقدم، 2011، 109).

وتجدر الإشارة إلى أنه تمت المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة عن طريق الإعلام الآلي وذلك باستخدام برنامج "الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية" SPSS.

(Statistical Package for Social Sciences)

خلاصة الفصل:

تكمن أهمية هذا الفصل في عملية سير الجانب الميداني بالطرق الممنهجة,حيث تم إجراء الدراسة الاستطلاعية وتحديد منهج الدراسة بالإضافة الى مجتمع الدراسة وعينة الدراسة وأهم أدواتها وخصائصها السيكمترية وتم كذلك الحديث عن إجراءات الدراسة الأساسية وأهم الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

الفصل الخامس

عرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة

تمهيد:

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة.

1-1 عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة.

1-2 عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى.

1-3 عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية.

2- وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة .

2-1 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة .

2-2 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى.

2-3 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية.

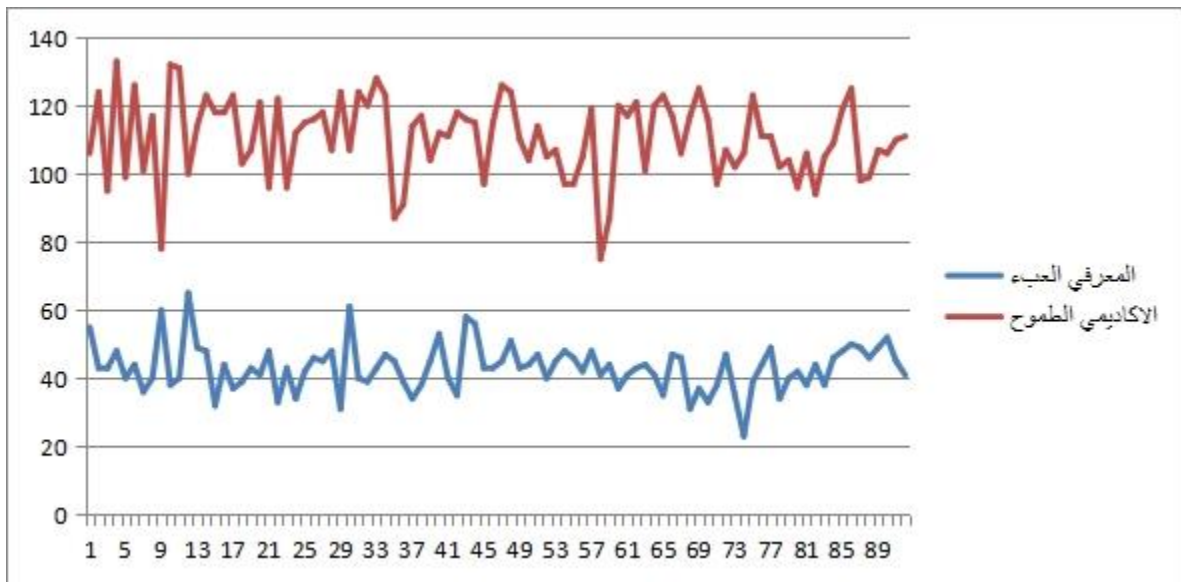
خلاصة الفصل

تمهيد:

بعد ما تم عرض الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية في الفصل السابق، سوف نعرض في هذا الفصل النتائج المتوصل إليها وتفسيرها ومناقشتها.

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة:

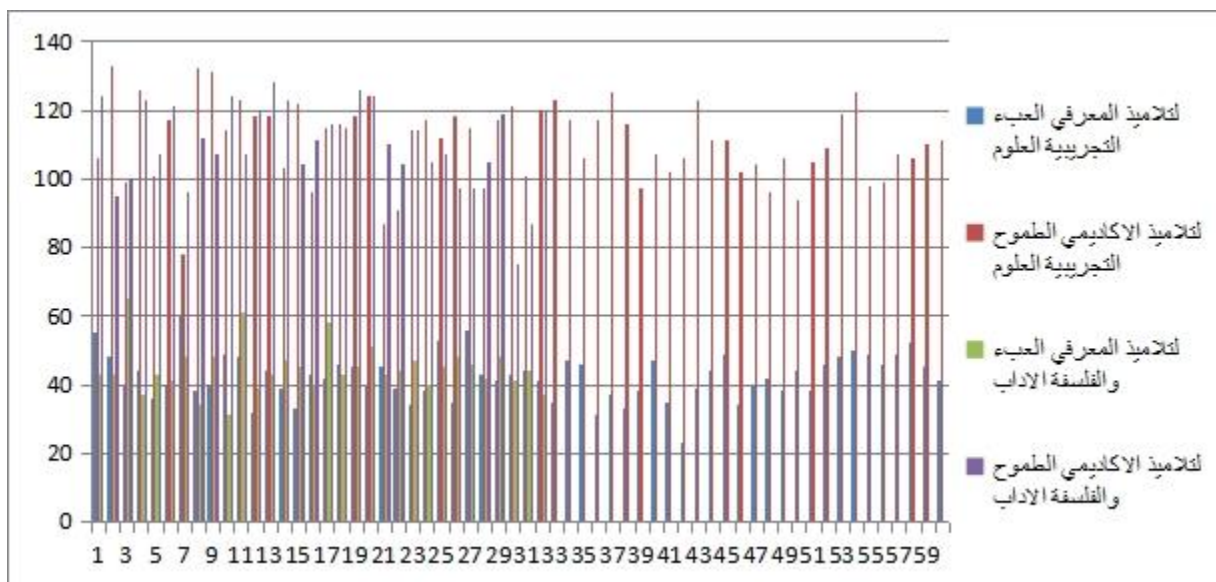
قبل التطرق الى عرض نتائج اختبار فرضيات الدراسة، سيتم التطرق الى عرض الدرجات الخام التي تحصل عليها الطلبة عينة الدراسة على مقياسي العبء المعرفي والطموح الأكاديمي:



شكل (03) يوضح درجات التلاميذ عينة الدراسة على مقياسي العبء المعرفي والطموح الأكاديمي

نلاحظ من خلال هذا الشكل أن درجات تلاميذ الثالثة ثانوي مرتفعة أكثر بالنسبة لمقياس العبء المعرفي، في حين درجات مقياس الطموح الأكاديمي أقل منه تتراوح درجاته ما بين

20-70، كما نلاحظ انه هناك تفاوت كبير بين درجات العبء المعرفي ودرجات الطموح الأكاديمي.



شكل (04) يوضح درجات التلاميذ عينة الدراسة على مقياسي العبء المعرفي والطموح الأكاديمي باختلاف الشعبة (علوم تجريبية/آداب وفلسفة)

يوضح الشكل درجات التلاميذ عينة الدراسة على مقياس العبء المعرفي والطموح الأكاديمي باختلاف الشعبة (علوم تجريبية وآداب وفلسفة) حيث نرى أن تلاميذ العلوم التجريبية يمتلكون درجات أعلى في الطموح الأكاديمي بينما تلاميذ الآداب وفلسفة يمتلكون درجات أعلى قليلاً في العبء المعرفي، قد يشير إلى أن نوع الشعبة له تأثير على مستويات العبء المعرفي.

1-1 عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة:

التي تنص على أنه " لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات العبء المعرفي والطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي عينة الدراسة." وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام معامل الارتباط "بيرسون"، والجدول رقم (10) يوضح النتيجة المتوصل إليها:

جدول (10) يوضح دلالة معامل الارتباط "بيرسون" بين العبء المعرفي والطموح الأكاديمي لدى التلاميذ عينة الدراسة.

متغيرات الدراسة	قيمة معامل الارتباط "بيرسون"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
العبء المعرفي	-0.17	90	غير دال

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة معامل الارتباط "بيرسون" قد بلغت (-0.17)؛ وهي قيمة غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يعني أن العلاقة العكسية بين درجات العبء المعرفي والطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي عينة الدراسة ضعيفة جداً وغير دالة إحصائية.

2-1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

التي تنص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات العبء المعرفي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علوم تجريبية/آداب وفلسفة)"، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار "ت" لمتوسطين غير مرتبطين وعينتين غير متساويتين، والجدول رقم (11) يوضح النتيجة المتوصل إليها:

جدول رقم (11): يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات العبء المعرفي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي عينة الدراسة تبعا لتخصصهم الدراسي (علوم تجريبية/آداب وفلسفة)

العبء المعرفي	علوم تجريبية	وفلسفة	ن	ت المحسوبة	ت المجدولة	مستوى الدلالة عند 0.05	اتجاه الفرق
عدد التلاميذ	60	32	92	2.1	2	دال	لصالح العلميين
المتوسط الحسابي (م)	45.21	42.05					
الانحراف المعياري (ع)	7.19	6.44					

ويتضح من النتائج الواردة في الجدول (11) أن قيمة "ت" المحسوبة (2.1) أكبر من القيمة المجدولة (2) عند مستوى الدلالة (0.05)، وعليه ترفض الفرضية الصفرية وتقبل بديلتها التي تنص على وجود فروق بين متوسطي درجات العبء المعرفي للتلاميذ عينة الدراسة تعزى لتخصصهم الدراسي (علوم تجريبية/آداب وفلسفة)، ويظهر المتوسط الحسابي أن هذه الفروق لصالح تلاميذ العلوم التجريبية.

1-3 عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

التي تنص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي عينة الدراسة تعزى لمتغير تخصصهم الدراسي (علوم تجريبية/آداب وفلسفة)"، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار "ت" لمتوسطين غير مرتبطين وعينتين غير متساويتين، والجدول رقم (12) يوضح النتيجة المتوصل إليها:

جدول رقم (12): يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي عينة الدراسة تبعا لتخصصهم الدراسي (علوم تجريبية/آداب وفلسفة)

الطموح الأكاديمي	علوم تجريبية	آداب وفلسفة	ن	ت المحسوبة	تالمجدولة	مستوى الدلالة عند 0.05	اتجاه الفرق
عدد التلاميذ	60	32	92	0.07	2	غير دال	/
المتوسط الحسابي (م)	110.71	110.53					
الانحراف المعياري (ع)	12.53	11.36					

يبين الجدول رقم(12) أن قيمة "ت" المحسوبة (0.07) أصغر القيمة المجدولة(2) عند مستوى الدلالة(0.05)، وعليه تقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي عينة الدراسة تعزى لمتغير تخصصهم الدراسي(علوم تجريبية/آداب وفلسفة)".

2 -تفسير ومناقشة نتائج الدراسة:

بعد عرض وتحليل النتائج المتوصل إليها الدراسة الحالية، سيتم تفسير ومناقشة هذه النتائج في ضوء الدراسات السابقة، وما ورد في الإطار النظري.

2-1 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة:

والتي نصت على انه "لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات العبء المعرفي

والطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي عينة الدراسة"، وقد أثبتت قيمة معامل

الارتباط "بيرسون" وجود علاقة عكسية ضعيفة جدا غير دالة إحصائيا.

حسب ما توضح نتائج الجدول رقم(10) فان العلاقة الارتباطية العكسية بين درجات العبء

المعرفي والطموح الأكاديمي لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي غير دالة إحصائيا، فبالرغم من السنة

المصيرية التي يدرسون فيها حيث تعد مرحلة انتقالية من مستوى الثانوي الى مستوى التعليم

العالي، إلا أن العبء المعرفي لديهم لم يؤثر بشكل سلبي واضح على طموحهم الأكاديمي

والهدف الأسمى الذي يطمحون الى تحقيقه .

وتشابهت هذه النتيجة مع دراسة (وافي، رقية وفطيمة، دبرراسو (2022) التيهدفت للبحث في استراتيجيات خفض العبء المعرفي وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة بسكرة، حيث توصلت الى عدم وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات خفض العبء المعرفي والانجاز الأكاديمي لدى تلاميذ سنة الثالثة ثانوي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة انه بالرغم من تعقد المواد التعليمية وتعددتها مع الكم الهائل من المعلومات التي يجب على التلميذ اكتسابها إلا أنه لم تؤثر سلبيًا على هدفه الذي يطمح إليه، قد نجد هنا أن التلميذ قد يملك بعض الاستراتيجيات والأساليب التي تساعد في تنظيم معلوماته في الذاكرة والحفاظ عليها في وقت طويل مما تجعل عبئه المعرفي ينخفض ولا يؤثر سلبيًا على طموحه حيث أشار "أحمد" في دراسته أن نظرية العبء المعرفي تركز على ضرورة تقليل الحمل المعرفي على الذاكرة العاملة حتى يحدث التعلم المرغوب، حيث أن تناول المعلومات دون حدوث عبء معرفي زائد عن الحد للذاكرة العاملة، يسمح بحدوث نمو وتطور في البنيات المعرفية في الذاكرة طويلة الأجل للمتعلم لإتمام عملية التعلم. (احمد، 2018، 54-55)

كما أوضح سويلر (2019، 264) Sweller&Merrienboer أن المعلومات التي يتم تنظيمها وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى لها خصائص مختلفة عن نفس المعلومات قبل تخزينها مثال (أن الكلمة المكتوبة متعددة العناصر ومتفاعلة لا يمكن تخزينها كعنصر واحد في الذاكرة طويلة المدى، ويعتمد التعقيد أو تفاعل العنصر على المزيج من كلاهما بطبيعة المعلومات ومعرفة الشخص الذي يعالج المعلومات ويتم تحديد العبء من خلال تعقيد المعلومات ومعرفة الشخص معالجة تلك المعلومات. (عبد الجواد، 2023، 109)

2-2 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى :

التي تنص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات العبء المعرفي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص الدراسي(علوم تجريبية/آداب وفلسفة)". وقد أثبت اختبار "ت" لمتوسطين غير مرتبطين وعينتين غير متساويتين أن قيمة "ت" المحسوبة(2.1) أكبر من القيمة المجدولة(2) عند مستوى الدلالة(0.05).

فمن خلال نتائج الجدول التي أسفرت بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات العبء المعرفي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص (علوم تجريبية- آداب وفلسفة) لصالح العلميين.

ويمكن تفسير ذلك بأن تلاميذ العلوم التجريبية لديهم مستوى عالي في العبء المعرفي بسبب تعقد المواد التعليمية والكم الهائل من المعلومات التي يجب على التلميذ اكتسابها، ولا ننسى أيضا الجهد العقلي الذي عليهم استثماره من اجل تحقيق مكتسبات كافية لاستخدامها واسترجاعها وقت الحاجة.

فوفقا "لسويلر" العبء المعرفي يتطلب طاقة ذهنية أو جهدا معرفيا بشكل مستمر من اجل تحقيق الفهم، وتعلم استراتيجيات محددة للتعامل مع المشكلات .(بن العيفاي،2022، 199)

كما لا ننسى أيضا أن العبء المعرفي ينتج من خلال استعمال الأساليب والاستراتيجيات التقليدية التي تجعل من التلميذ لا يتفاعل مع الدرس ولا تثيره وتجعله يتشوق من اجل اكتساب

المعرفة, كل هذا يخلق للتلميذ مستوى عال من العبء المعرفي الذي قد يشكل لديه تدني في مستوى التحصيل الدراسي, فمن خلال استخدام استراتيجيات خفض العبء المعرفي لدى المتعلم يتم تفعيل الترميز والتذكر، حيث يتم استخدام إستراتيجية ترميز المعلومات لتقليل الكم المعرفي مثل إستراتيجية التأمل أو التصور، وفيها يتم استحضار صورة متخيلة للخبرات واستخدام صور ذهنية تخيلية لتمثل المعلومات، وإستراتيجية الكلمة المفتاحية التي هي عبارة عن إيجاد كلمة واحدة تعمل على تداعي عدة جمل وأفكار، فالكلمة الواحدة تثير في الذهن عدة أفكار.

(احمد، 2018، 87)

اتفقت نتيجة هذه الفرضية مع دراسة (بالصالحة، 2022) التي هدفت الى التعرف على مستوى العبء المعرفي لدى طلبة السنة الأولى ليسانس، وتحديد الفروق في وضوء متغير التخصص الدراسي, حيث توصلت الى نتيجة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى العبء المعرفي لدى طلبة السنة الأولى ليسانس تعزى لمتغير التخصص الدراسي لصالح طلبة العلوم والتكنولوجيا.

2-3 تفسير ونتائج الفرضية الجزئية الثانية :

التي تنص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي عينة الدراسة تعزى لمتغير تخصصهم الدراسي(علوم تجريبية/آداب وفلسفة)"، وأثبتت قيمة معامل الارتباط "بيرسون" انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية.

حيث توصلت نتيجة هذه الفرضية الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي عينة الدراسة تعزى لمتغير تخصصهم الدراسي (علوم تجريبية - آداب وفلسفة)، واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة دلال يوسفى (2018) التي توصلت أيضا الى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين التخصصات في مستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ الثانوية، ويمكن تفسير هذه النتائج نظرا لتواجد المتعلمين في نفس الظروف البيئية وفي مؤسسة واحدة لهذا لم يظهر فرق واضح بينهم بالرغم من اختلاف التخصص.

حيث اتفقت نتيجة دراسة فلاح(2022) التي هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي وربطها بالمتغيرات التالية (الجنس-التخصص)حيث تم استخدام المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد في جمع البيانات على مقياس الطموح الدراسي ل (باحمد جويده 2015)، فبعد التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس، تم تطبيقه على عينة قوامها (60) تلميذ من ثانوية طيبي العربي بسيدي بلعباس، هذا

وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وخلصت الدراسة الى:توجد فروق في مستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي تعزى لمتغير التخصص.

كما نرى أيضا تقارب أهداف التلاميذ لأنهم في مرحلة نهائية تفصلهم عن النجاح كل تلميذ يسعى لتحقيق ذلك لهذا لم نجد اختلاف كبير في الدرجات بين التخصصات.

لان التلميذ الطموح نجده يتطلع نحو المستقبل وفق قدراته وإمكانياته من خلال البيئة التي ينتمي إليها فتساعده وتشجعه بأن يواصل لتحقيق هدفه وغايته إلا وهي النجاح .

حيث أشار ” أدلر “الإنسان كائن اجتماعيا، تحركه أساسا الحوافز الاجتماعية وأهدافه الحياتية التي يحاول بلوغها ولديه القدرة على التخطيط لأعماله وتوجيهها، ومن المفاهيم الأساسية عنده:الذات الخلاقة، الكفاح في سبيل التفوق، أسلوب الحياة والطموح.(شعشوع،2024، 178)

كما يمكن تفسير هذه النتيجة من خلال الإطار المدرسي للمؤسسة من عمال وأساتذة ومدير ومراقبين قد نجدهم لديهم دور فعال في تشجيع تلاميذهم من اجل النجاح من خلال زرع الثقة في أنفسهم وتشجيعهم من خلال بعض النشاطات والاستراتيجيات التي تقام في المؤسسة ولا نخص بالذكر هنا دور المؤسسة فقط حيث نجد الأسرة تلعب دورا كبيرا في تشجيع ابنها على النجاح التي هي أيضا تأمل في نجاحه، وفي هذا الصدد يقول “عبد الكريم غريب”أن الفعل التربوي أصبح شأنا يتجاوز أسوار المدرسة، هذه الأخيرة لا يمكن لها أن تؤدي أدوارها بدون مشاركة الأسرة، الأمر الذي يعني ضرورة التكامل بين الأسرة والمدرسة وتفعيل التعاون بينهما،

إما مجالات انخراط الأولياء في العملية التعليمية تتجلى في الدعم العاطفي والتشجيع والتواصل مع الأستاذ والمدرسة من خلال اللقاءات ووسائل الاتصال المختلفة.

(يحياوي، 2018، 7-8)

بينما تناقضت مع دراسة دلال يوسف ونور الدين ثاوريريت (2018) التي هدفت في الكشف عن العلاقة بين الطموح الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية حيث توصلت الى: عدم وجود فروق دالة احصايا في مستوى الطموح الأكاديمي تعزى لمتغير التخصص.

خلاصة الفصل :

لقد تم التطرق في هذا الفصل الى عرض نتائج الدراسة المتوصل إليها في الجانب الميداني، حيث تم تحليلها ومناقشتها على ضوء الدراسات السابقة، وتم التوصل الى النتائج الى أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين درجات العبء المعرفي والطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، بالإضافة الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات العبء المعرفي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص (علوم تجريبية-آداب وفلسفة) لصالح العلميين، بالإضافة الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي عينة الدراسة تعزى لمتغير تخصصهم الدراسي (علوم تجريبية-آداب وفلسفة).

خاتمة:

نستنتج من خلال ماسبق أن تلميذ الثالثة ثانوي الذي هو مقبل على مرحلة نهائية يعيش الكثير من التحديات والصعوبات التعليمية ومن بين هذه التحديات العبء المعرفي الذي ينتج لديه من خلال الكم الهائل من المعلومات التي يكتسبها دون استيعاب وخاصة عند شعبة العلوم التجريبية فنجدهم لديهم صعوبة في الاحتفاظ بكل تلك الرموز والأعداد وتخزينها في الذاكرة من أجل استعادتها في الوقت المناسب، إلا أن كل هذه العراقيل التي تواجهه لا تجعل منه فرد فاشل بل بالعكس تدفعه لكي تجعل منه فرد ناجح بالرغم من كل الظروف المحيطة به إلا أنه نجده مصمم على بلوغ وتحقيق ذلك الهدف الذي يطمح إليه ألا وهو النجاح.

ومن خلال ما توصلت إليه الدراسة الحالية والدراسات السابقة، وما ورد في الإرث النظري حول الموضوع يمكن تقديم المقترحات التالية:

- الاهتمام بتفعيل استراتيجيات تخفيف العبء المعرفي، وذلك من خلال استخدام أساليب التعلم التي تثير أدمغة التلاميذ وتحرك عقولهم بطرق ملموسة عن طريق المخططات والخرائط الذهنية.

- إعادة النظر في المناهج التعليمية وإعادة تصميمها بما يتناسب مع قدرات التلميذ للتخفيف العبء المعرفي على السعة العقلية وفق قدرات ومتطلبات التلميذ .

- تنظيم دورات تكوينية لفائدة الأساتذة حول نظرية العبء المعرفية واستخدامها في عملية التعلم.

- إعداد برامج إرشادية لتلاميذ البكالوريا، بحيث تعزز طموحهم الأكاديمي وتشجعهم على الدراسة والتفوق .

- توفير بيئة تعليمية جيدة لكي تحفز التلاميذ على الدراسة في جو يملؤه الهدوء لتحقيق مستوى طموح مترفع يدفعهم لبلوغ أهدافهم خاصة تلاميذ العلوم التجريبية لأنهم لديهم مواد تعليمية معقدة تحتاج الى التركيز .

- غرس روح المنافسة بين التلاميذ من طرف أساتذتهم ومدير المدرسة لتنمية قدراتهم وطموحهم الأكاديمي لكي يشعروا بأنهم لديهم أهمية في المؤسسة .

قائمة المراجع

- أحمد، عبد العظيم شعبان(2018). استخدام استراتيجيات نظرية العبء المعرفي في تدريس

علم النفس لتنمية مهارات التفكير التأملي والاحتفاظ بها وتقدير الذات لدى الطلاب ذوو

الإعاقة البصرية بالمرحلة الثانوية. إدارة البحوث والنشر العلمي. 34(5)41-107.

-بالمين، رقية وعبد الحي،سهام(2019). تقدير الذات وعلاقته بمستوى الطموح الأكاديمي لدى

الطالب الجامعي. رسالة ماستر غير منشورة جامعة أحمد دراية:أدرار.

-بلعسل، فتيحة(2020). مستوى الطموح وعلاقته بالطمأنينة النفسية لدى تلاميذ المستوى

الثانوي.مجلة البحوث والدراسات العلمية. 14(01)68-82.

-بن العيفاوي، حليلة(2022). أثر العبء المعرفي على التوافق النفسي العام لدى تلاميذ السنة

الرابعة. مجلة الحقيقة للعلوم لاجتماعية و الإنسانية. 21(4)181-203.

-بناي، نوال وهوادف، رابح(2023). الحاجات النفسية وعلاقتها بمستوى الطموح لدى الطلبة

الجامعيين .مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية. 8(1)858-880 .

-بن خليفة، فاطيمة (2022). العبء المعرفي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ مرحلة التعليم

المتوسط. مجلة الحقيقية للعلوم لاجتماعية والانسانية.21(3).16-183.

-بن شتيوي، صفوان(2014). تفاعل الأقران وعلاقته بمستوى الطموح الأكاديمي. رسالة ماستر

غير منشورة. جامعة قاصدي مرباح :ورقة.

-بن فروج، هشام وبوفاتح، محمد(2023).الاتجاهات نحو القيادة التربوية وعلاقتها بمستوى

الطموح الأكاديمي لدى أساتذة التعليم الابتدائي. مجلة العلوم النفسية والتربوية

(16).372-389.

-بن قسيمة، جلال الدين وكناش، مختار سليم(2022).مهارات ماوراء المعرفة وعلاقتها

بالطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي خلال جائحة كورونا.مجلة المعارف

(17).908-929.

-بورقعة، هاجر وزروالي، مروة(2021). العبء المعرفي وعلاقته بالطموح الأكاديمي.رسالة

ماستر غير منشورة. جامعة يحي فارس:المدية.

-بوزاد، نعيمة(2019). العبء المعرفي لدى تلاميذ الطور المتوسط.مجلة العلوم الاجتماعية.

(1).57-81.

-بوقصارة، منصور(2017). علاقة مستوى الطموح بالانجاز الأكاديمي لدى عينة من تلاميذ

الطور الثانوي.مجلة التنمية البشرية.(08).1-28.

-حزام، سارة وبن الطاهر، التجاني.(2021). العبء المعرفي لدى طلبة المقبلين على شهادة البكالوريا.مجلة الواحات للبعوث و الدراسات14(3).581- 605.

- خنوش، عبد القادر (2021). مستوى الطموح الدراسي لدى المراهق المتمدرس.مجلة الأسرة والمجتمع.09(01).208-228.

-دردير، عبد المنعم أحمد (2006).الاحصاء البارامتري واللابارامتري.عالم الكتب :مصر.

-راجعي، ثلجة(2017).تقنين مقياس مستوى الطموح .رسالة ماستر غير منشورة .جامعة محمد بوضياف :المسيلة.

-سباب، مجيد وأزهار، محمد(2016).العبء المعرفي وعلاقته بالسعة العقلية وفقا لمستوياتها لدى طلبة الجامعة.مجلة كلية التربية (6).139-184.

-سعدي، زينب وعطار، سعيده(2020). العبء المعرفي وعلاقته بدافع الانجاز الدراسي لدى طلاب الجامعة.مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية .21(2).513-524.

-شعشوع، صامت لحسن(2024). دراسة فارقية لمستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعة

في ضوء متغيري الرضا عن التخصص والصحة النفسية .مجلة الروائز (08).175-
190.

- صالح، بن حمد العساف(2006). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. دار النشر
للجامعات:القاهرة

-صالح، عامرمهدي وطارق، هديرمهند(2024). الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعة
تكرت. مجلة آداب المستنصرية(107).181-208.

- صاوي، خليل وسمر، حسين(2019). الفروق بين الجنسين على أبعاد العبء المعرفي لدى
طلاب الدراسات العليا. دراسات تربوية واجتماعية.25(12).104-122.

- عبد الجواد وعبد الظاهر ونور، حجازي (2023). التوجهات المعاصرة في دراسات العبء
المعرفي. دراسات تربوية واجتماعية.29(4).102-136.

-عتيبي، أثير خالد(2023). العبء المعرفي وعلاقته بقوة السيطرة المعرفية لدى طالبات
الجامعة أم القرى. العربية للعلوم ونشر الأبحاث.7(5).13-153.

-فلاح، أحمد(2022). مستوى الطموح الدراسي عند تلاميذ التعليم الثانوي.مجلة روافد للدراسات
والأبحاث.06(02).80-96 .

- فليح، حيدر نور (2020). نظرية العبء المعرفي مفهومها أهميتها أنواعها مبادئها

استراتيجياته في العملية التعليمية التعلمية. حوليات آداب عين الشمس. 48.53-69.

- فيل، حلمي (2014). مقياس العبء المعرفي. مكتبة أنجلو المصرية. جامعة الواد الجديدة. مصر: الاسكندرية.

- قريشي، أميرة الحرة (2022). العبء المعرفي وعلاقته بالمهارات الإدراكية الى تلاميذ نوي

صعوبة تعلم الرياضيات لسنة خامسة ابتدائي. رسالة ماستر غير منشورة. جامعة قاصدي

مرباح: ورقة .

- قصاب، سليمان (2018). أساسيات البحث العلمي في الدراسات الأساسية. مجلة القانون العام الجزائري والمقارن. 4(2). 11-20.

- قطامي، يوسف (2013). استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر

والتوزيع.

- لكروط، أمال وأحمدي، خولة (2021). العبء المعرفي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى علم

النفوس المدرسي. جامعة الجيلاني بونعامة. مجلة علوم الإنسان والمجتمع 10(4) 555-577.

- مسعود، فاطمة(2018). الطموح الأكاديمي والثقة بالنفس. مركز الكتاب الأكاديمي.

-مقدم، عبد الحفيظ(2011). الإحصاء والقياس النفسي والتربوي مع نماذج من المقاييس

والاختبارات. ط3. الجزائر:ديوان المطبوعات الجامعية.

-وافي، رقية ودبرا سو، فطيمة(2022). استراتيجيات خفض العبء المعرفي وعلاقتها بالانجاز

الأكاديمي على عينة من تلاميذ الثالثة ثانوي.مجلة علوم الإنسان والمجتمع.11(3)199-

224.

-يوسف، دلال(2018). مستوى الطموح الأكاديمي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى مرحلة

الثانوية.مجلة علوم الإنسان والمجتمع .7(27).669-686 .

الملاحق

الملحق رقم (01)

جامعة الشهيد حمه لخضر – الوادي-

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية

أخي التلميذ ، أختي التلميذة: تحية طيبة وبعد

يحتوي هذا الاستبيان على مجموعة من العبارات نرجو منك قراءتها بتمعن لفهمها فهما صحيحا وإبداء رأيك فيها، بحيث تعكس إجابتك شعورك الحقيقي بكل صدق، وذلك بوضع علامة (×) واحدة فقط أمام كل عبارة. لا تترك أي عبارة دون إجابة، مع العلم أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فلكل منا رأيه الخاص. نشكرك مسبقا على حسن تعاونك معنا، ولك منا خالص التقدير والامتنان.

الجنس : ذكر أنثى

القسم.....:الشعبة.....:

الرقم	العبارة	منخفض جدا	منخفض	متوسط	مرتفع	مرتفع جدا
01	مقدار الجهد البدني الذي بذلته أثناء تعلم محتوى هذا الدرس.					
02	مقدار التفاعل بين عناصر محتوى هذا الدرس.					
03	عدد عناصر المحتوى التي كان يجب عليك استيعابها في وقت واحد أثناء تعلم محتوى هذا الدرس.					
04	مقدار الصعوبة التي عانيت منها أثناء تعلم محتوى هذا الدرس.					
05	مقدار الترابط بين عناصر محتوى هذا الدرس.					
06	متوسط عدد المعلومات التي يتضمنها الجزء الواحد في هذا الدرس.					
07	مقدار الضغط الذي عانيت منه أثناء تعلم هذا الدرس.					
08	مقدار الأنشطة غير المرتبطة مباشرة بمهمة التعلم والتي عانيت منها أثناء تعلم هذا الدرس.					

					مقدار الإحباط الذي عانيت منه أثناء تعلم هذا الدرس.	09
					مقدار الإزعاج الذي عانيت منه أثناء تعلم هذا الدرس.	10
					مدى إتقان تصميم وتنظيم عناصر محتوى هذا الدرس.	11
					مقدار الجهد العقلي الذي بذلته لكي تفهم وتتمكن من محتوى هذا الدرس.	12
					مقدار انهماكك في التعلم أثناء تعلم محتوى هذا الدرس.	13
					مقدار المعلومات الجديدة التي استطعت ربطها بمعلومات قديمة موجودة لديك أثناء تعلم محتوى هذا الدرس	14
					مقدار دافعيته لتعلم محتوى هذا الدرس.	15
					مدى قدرتك على تقديم تفسيرك الشخصي لما تعلمته.	16

الرقم	العبارة	دائما	كثيرا	أحيانا	نادرا
01	أسعى لتحقيق الأهداف التي رسمتها.				
02	اعرف جيدا ما أريد أن أفعله .				
03	إنني واثق من تحقيق أهدافي .				
04	استطيع التغلب على ما يواجهني من عقبات.				
05	من الأفضل أن أضع أهدافا بديلة .				
06	يشغلني التفكير في المستقبل .				
07	أربأن الحياة ستستمر مهما حدث.				
08	استطيع وضع أهداف واقعية في حياتي .				
09	ينبغي الاستفادة من التجارب الفاشلة .				
10	احدد أهدافي في ضوء إمكاناتي.				
11	أشعر بالرغبة في الحياة.				
12	أتطلع إلى المستقبل.				
13	أسعى لتحقيق ما هو أفضل .				
14	لدي القدرة على تعديل أهدافي حسب الظروف .				
15	اعتقد أن توظيف التطورات التكنولوجية مطلوب.				
16	لدي المقدرة على تحديد أهدافي.				
17	استطيع توجيه إمكاناتي والاستفادة منها .				
18	ينبغي عدم الاستسلام للفشل .				
19	أشعر بالتفاؤل نحو المستقبل .				
20	استطيع استبدال أهدافي التي لا تتحقق .				
21	اعتقد أن الفشل أول خطوات النجاح .				
22	أؤمن بالقول "رب ضارة نافعة" .				
23	ينتابني الشعور باليأس .				
24	ينبغي أن استعد لمواجهة المستقبل بتحدياته.				
25	اعتقد انه لا يوجد وقت يشبه الحاضر .				
26	أعتقد أن المعاناة تكون دافعا للإنجاز.				

					أؤمن بأن بعد العسر يسر .	27
					لدي الرغبة في مواكبة التحولات الجوهرية التي يشهدها العالم .	28
					أدرك أن الحياة متغيرة .	29
					أجد صعوبة في تقبل كل ما هو جديد .	30
					أربأن تجديد المعلومات أساس استمرار العلم .	31

الرقم	العبارة					
32	يشغلني التفكير في الماضي بمشكلاته .					
33	أؤمن أن كل ما هو جديد ناتج لمجهودات سابقة					
34	أسعى وراء المعرفة الجديدة .					
35	أرغب في الاطلاع على كل ما هو جديد ومثير .					
36	أجد صعوبة في تخطيط ما أقوم به من نشاط.					

