الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية

مذكرة بعنوان:

العبء المعرفي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى الطالب الجامعي

(دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة الوادي)

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر أكاديمي في شعبة علم النفس

تخصص: علم النفس المدرسي

إعداد الطلبة:

إسراء قاسمي

شيماء بوته

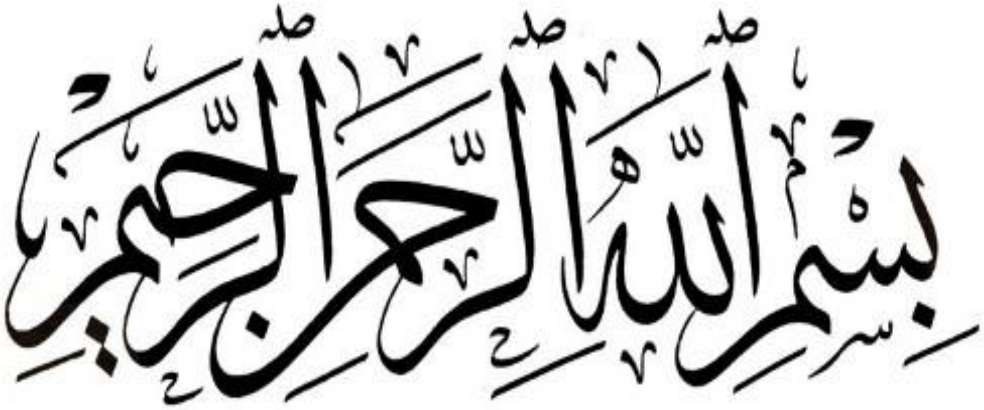
إشراف الأستاذ:

د. أسماء لشهب

لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الصفة
د. ايمان عزي	أستاذ محاضر-أ	رئيسا
د. أسماء لشهب	أستاذ محاضر-أ	مشرفا ومقررا
أ.د سلاف مشري	أستاذ تعليم عالي	مناقشا

السنة الجامعية: 2024 / 2025


بسم الله الرحمن الرحيم

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية

مذكرة بعنوان:

العبء المعرفي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى الطالب الجامعي

(دراسة ميدانية على عينة من طلبة بجامعة الوادي)

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر أكاديمي في شعبة علم النفس

تخصص: علم النفس المدرسي

إعداد الطلبة:

إسراء قاسمي

شيماء بوته

إشراف الأستاذ:

د. أسماء لشهب

لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الصفة
د. ايمان عزي	أستاذ محاضر-أ	رئيسا
د. أسماء لشهب	أستاذ محاضر-أ	مشرفا ومقررا
أ.د سلاف مشري	أستاذ تعليم عالي	مناقشا

السنة الجامعية: 2024 / 2025

شكر وتقدير

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿وَقُلْ رَبِّ زِدْنِي عِلْمًا﴾ [سورة طه: 114]

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، وبفضله تتحقق الأمنيات، وبعلمه تُنار العقول وتزدهر الأفكار.

وبعد رحلة علمية جمعت بين الجد والاجتهاد، وبين السعي والطموح، يسعدنا أن نرفع أسمى عبارات الشكر والتقدير والعرفان إلى أستاذتنا الفاضلة الدكتورة "**أسماء لشهب**"، التي كان لها الفضل الكبير بعد الله تعالى في توجيهنا خلال مراحل إعداد مشروع تخرجنا.

لقد كانت مرافقتها العلمية لنا مصدر طمأنينة وثقة، حيث أَثْرَت مسيرتنا بخبرتها الواسعة، وتوجيهاتها السديدة، فكانت دومًا حاضرة لإرشادنا، وتشجيعنا، وتقديم النصح عند الحاجة. لقد علمتنا أن العلم ليس فقط معلومات نكتسبها، بل هو مسؤولية وأمانة، ومثابرة في طلب الحقيقة.

ونتقدم بجزيل الشكر والامتنان إلى "**أساتذتي**" الكرام في الجامعة الذين كان لهم الفضل الكبير في توجيهنا ودعمنا طوال سنوات الدراسة، ولم يدخروا جهدًا في إيصال المعرفة لنا بأفضل السبل.

كما نتوجه بخالص الشكر والتقدير إلى "**أعضاء لجنة المناقشة**" المحترمين، لما تفضلوا به من ملاحظات بناءة واهتمام مشكور بعملنا هذا. إن توجيهاتكم كانت ومازالت نبراسًا ينير لنا طريق البحث العلمي.

إسراء قاسمي

شيماء بوته

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العبء المعرفي وعلاقته بدافعية التعلم لدى عينة من طلبة الجامعة تخصص (قسم علم النفس وعلوم التربية / قسم علوم التسيير وعلوم التجارة) لجامعة الشهيد حمه لخضر الوادي، ودراسة الفروق بين الطلبة تبعا لتخصصاتهم في متغيري العبء المعرفي ودافعية التعلم.

وتم الاعتماد على المنهج الوصفي واستخدام مقياس حلمي الفيل للعبء المعرفي (2015)، ومقياس الدافعية للتعلم ليوسف قطامي (1999)، تم تطبيق الدراسة خلال شهر فيفري للموسم الدراسي (2025/2024). على عينة طبقية عشوائية بلغ تعدادها (181) طالب وطالبة مستوى السنة الثالثة ليسانس من تخصص (قسم علم النفس وعلوم التربية وقسم علوم التسيير وعلوم التجارة).

باستخدام معامل الارتباط "بيرسون" واختبار "test "(ت)" توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات العبء المعرفي والدافعية للتعلم لدى طلبة الجامعة عينة الدراسة؛ وتدل قيمة معامل الارتباط على أنها علاقة طردية ضعيفة جدا رغم دلالتها الاحصائية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات العبء المعرفي لدى طلبة الجامعة عينة الدراسة تعزى لمتغير تخصصهم الدراسي (قسم علم النفس وعلوم التربية / قسم علوم التسيير وعلوم التجارة).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الدافعية للتعلم لدى طلبة الجامعة عينة الدراسة تعزى لمتغير تخصصهم الدراسي (قسم علم النفس وعلوم التربية / قسم علوم التسيير وعلوم التجارة).

الكلمات المفتاحية: العبء المعرفي– الدافعية التعلم – طلبة الجامعة.

Abstract

The present study aims to investigate Cognitive Load and its relationship with Learning Motivation among a sample of university students majoring in the Department of Psychology and Educational Sciences and the Department of Management and Business Sciences at Echahid Hamma Lakhdar University - El Oued. Simultaneously, it seeks to examine the differences between the two majors in terms of Cognitive Load and Learning Motivation. A descriptive correlational approach is adopted, relying on Helmi El-Feel's Cognitive Load Scale (2015) and Youcef Qatami's Scale (1999). It was conducted on a stratified random sample of 181 third-year undergraduates from both departments, drawn in February during the 2024/2025 academic year. Employing Pearson's correlation coefficient and *t-test*, the study presents several key findings:

- A statistically significant relationship was found between Cognitive Load and Learning Motivation among the sampled students. This correlation coefficient indicates a very weak direct relationship, despite its statistical significance.
- No statistically significant differences were found in Cognitive Load scores between students based on their academic major.
- No statistically significant differences were found in Learning Motivation scores between students based on their academic major.

Keywords: Cognitive Load - Learning Motivation - University Students.

فهرس المحتويات

المحتويات	الصفحة
شكر وتقدير	أ
ملخص الدراسة باللغة العربية	ب
ملخص الدراسة باللغة الانجليزية	ج
فهرس المحتويات	د
فهرس الجداول	ز
فهرس الأشكال	ح
مقدمة	ط
الجـانب النظري	
الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة	
1- إشكالية الدراسة	**5**
2- فرضيات الدراسة	**11**
3- أهداف الدارسة	**11**
4- أهمية الدارسة	**12**
5- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة	**12**
6- حدود الدراسة	**13**
7- الدراسات السابقة	**14**
الفصل الثاني: العبء المعرفي	

تمهيد:	**27**
1- مفهوم العبء المعرفي	**27**
2- مبادئ نظرية العبء المعرفي	**29**
3- أنواع العبء المعرفي	**30**
4- استراتيجيات مواجهة للعبء المعرفي	**34**
5- التعلم في ضوء نظرية العبء المعرفي	**38**
ملخص الفصل	**41**
الفصل الثالث: دافعية التعلم	
تمهيد	**43**
1- مفهوم الدافعية للتعلم	**43**
2- نظريات الدافعية للتعلم	**45**
3- وظائف الدافعية للتعلم	**48**
4- مصادر الدافعية للتعلم لدى طلبة الجامعة	**50**
5- استراتيجيات رفع مستوى الدافعية للتعلم	**52**
ملخص الفصل	**56**
الجانب الميداني	
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
تمهيد:	**59**
1- منهج الدراسة	**59**
2- الدارسة الاستطلاعية	**60**

3- مجتمع وعينة الدراسة الأساسية	**60**
4- أدوات جمع البيانات	**64**
5- الأساليب الاحصائية المعتمدة لتحليل البيانات	**70**
ملخص الفصل	**71**
الفصل الخامس: عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة	
تمهيد	**73**
1- عرض وتحليل نتائج الدارسة	**73**
2- تفسير ومناقشة نتائج الدراسة	**78**
ملخص الفصل	**84**
الخاتمة	**85**
قـائمة المراجـع	**88**
الملاحـق	**96**

فهرس الجداول

العنوان	الصفحة
الجدول رقم (01): يوضح توزيع طلبة مجتمع الدراسة على القسمين ميدان الدراسة.	61
الجدول رقم (02): يمثل نسبة تمثيل العينة لمجتمع الدراسة	62
الجدول رقم (03): يوضح توزيع طلبة عينة الدراسة على قسمي علوم التسيير وتجارية وعلم النفس وعلوم التربية	63
الجدول رقم (04): يوضح ابعاد مقياس العبء المعرفي.	64
الجدول رقم (05): يبين معامل ثبات مقياس العبء المعرفي بطريقة ألفا كرونباخ:	66
الجدول رقم (06): يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد الفئة العليا والفئة الدنيا على مقياس العبء المعرفي	66
الجدول رقم (07): يوضح ابعاد مقياس دافعية للتعلم.	67
الجدول رقم (08): يبين معامل ثبات مقياس الدافعية للتعلم بطريقة ألفا كرونباخ:	69
الجدول رقم (09): يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد الفئة العليا والفئة الدنيا على مقياس الدافعية للتعلم	69
الجدول رقم (10): يوضح دلالة معامل الارتباط "بيرسون" بين العبء المعرفي والدافعية للتعلم لدى الطلبة عينة الدراسة	76
الجدول رقم (11): يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات العبء المعرفي لدى طلبة الجامعة عينة الدراسة تبعا لتخصصهم الدراسي (علم النفس وعلوم التربية/ علوم التسيير وعلوم التجارة)	77
الجدول رقم (12): يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات الدافعية للتعلم لدى الطلبة عينة الدراسة تبعا لتخصصهم الدراسي (علم النفس وعلوم التربية/علوم التسيير وعلوم التجارة)	78

فهرس الأشكال

العنوان	الصفحة
الشكل رقم (1): يخلص أنواع (مكونات) العبء المعرفي وفقا لنظرية العبء المعرفي.	**33**
الشكل رقم (02): يوضح تمثيل الجنسين في مجتمع الدراسة	**62**
الشكل رقم (03): يوضح تمثيل الجنسين في عينة الدراسة	**63**
الشكل رقم (04): يوضح درجات الطلبة عينة الدراسة على مقياسي العبء المعرفي والدافعية للتعلم	**73**
الشكل رقم (05): يوضح درجات الطلبة عينة الدراسة على مقياسي العبء المعرفي والدافعية لتعلم باختلاف قسم الانتماء (علوم التسيير وعلوم التجارة /علم النفس وعلوم التربية)	**74**

مقدمة

يواجه التعليم العالي يومياً تحديات متزايدة في سبيل تحسين جودة التعلم لدى الطلبة الجامعيين، وهذا ما يستدعي دراسة العوامل المؤثرة في العملية التعليمية من منظور علم النفس المدرسي او التربوي وان من أبرز هذه العوامل يظهر العبء المعرفي ودافعية التعلم، في مدى فاعلية التحصيل الأكاديمي لدى الطالب الجامعي.

وان من أهم القضايا التي أصبحت محطة اهتمام الباحثين والممارسين في حقل التعليم العالي، ما يتعلق بالعبء المعرفي الذي يتحمله الطالب أثناء تعلمه فالطالب الجامعي كثيرا ما يجد نفسه مطالبًا بالتعامل مع كم هائل من المعلومات، وذلك من حيث تحليلها وتنظيمها في وقت قصير، وهذا ما قد يؤدي إلى شعور بالعبء المعرفي أي بالإرهاق الذهني الذي يؤثر على أدائه الأكاديمي. ويُعد إدراك هذه الأعباء وتقدير حجمها من العوامل التي تساعد في فهم طبيعة المعيقات التي تواجه الطلبة في حياتهم الدراسية.

ومن جانب اخر، تلعب الجوانب النفسية دوراً محوريًا في تحديد مدى انخراط الطالب الجامعي في عملية التعلم وعلى راسها دافعية التعلم. فالدافعية تمثل القوة الدافعة التي تحث الطالب على المثابرة وتحقيق أهدافه سواء كانت أكاديمية أم شخصية. وتتفاوت مستويات هذه الدافعية بين الطلبة تبعًا للظروف المحيطة، ومدى ارتباط بما يتعلمونه بطموحاتهم، ومدى شعورهم بالكفاءة والانتماء في البيئة الجامعية. ومع تزايد الضغوط الاكاديمية، تظهر الحاجة الى تعزيز دافعية التعلم للطلبة لضمان استمراريتهم وتحقيق نتائج إيجابية في مسيرتهم التعليمية.

كما يتميز كل من العبء المعرفي ودافعية للتعلم بمجموعة من الاستراتيجيات ونظريات ومبادئ، بالإضافة إلى الأنواع والعناصر والوظائف التي تتبع بخطوات مهمة على صعيد العبء والدافعية.

بحيث كان الجانب النظري يحتوي على ثلاثة فصول هي:

الفصل الأول: يتضمن مشكلة الدراسة الفرضيات، أهداف الدراسة وأهميتها، حدود الدراسة اضافة الى التعاريف الإجرائية والدراسات السابقة والتعقيب عليها.

الفصل الثاني: يتضمن العبء المعرفي مفهوم العبء المعرفي وأنواعه وايضا الى مبادئ نظرية وكذلك إلى الاستراتيجيات مواجهة للعبء المعرفي، والتعلم في ضوء نظرية العبء المعرفي.

الفصل الثالث: خاص بالدافعية للتعلم وتناولنا فيه مفهوم الدافعية للتعلم، ونظريات ووظائف، وأيضا مصادر دافعية التعلم لدى طلبة الجامعة، وفي اخر الفصل ركزنا على استراتيجيات لرفع مستوى الدافعية للتعلم.

أما الجانب الميداني فقد خصصناه إلى الإجراءات المنهجية للدراسة وذلك خلال فصلين:

الفصل الرابع: تطرقنا فيه الى منهج الدراسة وكذا الدراسة الاستطلاعية بالإضافة الى مجتمع وعينة الدراسة وصولا الى أدوات جمع البيانات والأساليب الاحصائية المعتمدة.

الفصل الخامس: وقد احتوى على عرض النتائج المتوصل اليها وكان ذلك بتحليلها تفسيرها ومناقشتها على ضوء ما اعتمدنا عليه من معلومات في الجانب النظري والدراسات السابقة.

وقد خلصنا في الأخير الى خلاصة عامة وجملة من المقترحات والتوصيات التي من شأنها أن تساعد طلبة الجامعة في مشوارهم الدراسي.

كما أرفقت هذه الدراسة في الأخير بقائمة المراجع المستخدمة، اضافة الى سلسلة من الملاحق التي أثرينا بها هذه الدراسة.

الجـانب النظري

الفصل الأول:

تقديم موضوع الدراسة

1- إشكالية الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- أهداف الدراسة

4- أهمية الدراسة

5- التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة

6- حدود الدراسة

7- الدارسات السابقة

1- إشكالية الدراسة:

يسعى الإنسان إلى استكشاف البيئة المحيطة به، والتعرف على عناصرها وأسرارها، وفهم القوى التي تؤثر فيها، فحب الاستطلاع فطرة متأصلة فيه، إذ لا يستطيع العيش وسط الظواهر والأحداث دون أن يكتسب معرفة تساعده على التفاعل معها. ومن خلال هذه المعرفة، يتمكن من توجيه سلوكه والتغلب على التحديات التي تواجهه في مسيرة حياته، مما يزيد من إدراكه وفهمه للعالم من حوله، حيث أن المعرفة هي حصيلة المفاهيم والتصورات والأفكار والمعتقدات والحقائق التي يكتسبها الإنسان من خلال سعيه المستمر لفهم الظواهر والأشياء المحيطة به، وهي بذلك لا تقتصر على أحداث يوم محدد، بل تشمل كل ما يحيط بالإنسان ويرتبط بعناصر بيئته الطبيعية والاجتماعية والثقافية (جلول ولوحيدي وبوترعة وجديدي، 2019، 09 - 10).

وكما تؤثر المعرفة على الطالب الجامعي، لأنه هو العنصر الأساسي في منظومة التعليم العالي، ويُنتظر منه أن يحقق تعلماً نشطاً، يسعى إلى اكتساب المعرفة واعتماد مهاراته العلمية والعملية، كما أن الحياة الجامعية تُعد مرحلة انتقالية مهمة في حياة الطالب الجامعي، حيث يتعلم الاستقلالية، وتنمو لديه القدرة على التحليل والتفكير المنطقي، مما يجعله أكثر استعداداً لمواجهة تحديات والعراقيل التي قد يصعب فهمها.

وبما أن الطالب الجامعي يتعامل مع الكم الهائل من المعلومات، فهذا ما يجعله معرضًا للعبء المعرفي، مما قد يؤثر على قدرته على الفهم والاستيعاب، التفكير، والتذكر... حيث عُرف العبء المعرفي على أنه مجموعة عمليات واجراءات مخططة ومنظمة والمتمثلة بخطوات واستراتيجيات لتنشيط الذاكرة أثناء اكتساب المعلومات، وزيادة فاعلية الذاكرة العاملة اثناء معالجة وتخزين المعلومات، والتي تساعد على استبقاء وسرعة استدعاء المعلومات.

كما عرفه "رمضان حسين 2016" بأنه الجهد المبذول من المتعلم للتعامل مع الانشطة والمعلومات والمشكلات المفروضة على النظام المعرفي الخاص به، وبصفة خاصة على الذاكرة العاملة خلال القيام بمهمة معينة (حسنين، 2018، 6-5).

في حين أنه ركزت نظرية العبء المعرفي على تعلم المهام المعرفية المعقدة، حيث يواجه المتعلمون غالبا صعوبة في التعامل مع العدد الكبير من العناصر التفاعلية التي يجب معالجتها في وقت واحد قبل تحقيق التعلم الفعال. ووفقا لهذه النظرية، فإن الهدف الأساسي من التعلم هو تطوير مخططات معرفية. وبما أن الأبنية المعرفية تخزن في الذاكرة طويلة المدى، فإن المعلومات تحتاج أولا إلى المعالجة في الذاكرة العاملة، مما يجعل سهولة استيعاب المعلومات أحد الجوانب الأساسية التي تركز عليها نظرية العبء المعرفي. (خليفة، 2020، 715) ووضع "جون سويلر" (John Sweller) الأساس لنظرية العبء المعرفي، وهي نظرية تعليمية تستند إلى نتائج الأبحاث المتعلقة بالتعلم والتعليم.

وتعتمد هذه النظرية على مفاهيم نظرية معالجة المعلومات، لا سيما فيما يخص الذاكرة بأنواعها الثلاثة. فالذاكرة العاملة المسؤولة عن الانتباه إلى المعلومات ومعالجتها، تستطيع استيعاب تسعة عناصر بصرية وسمعية فقط، كما أنها محدودة من حيث مدة الاحتفاظ بالمعلومات، وقد كانت هذه المحدودية أحد العوائق التي تؤثر سلبا على عملية التعلم، مما استدعى تطوير استراتيجيات للتعامل معها، وهو ما قام به سويلر في منتصف الثمانينات في المقابل، تعد الذاكرة طويلة المدى مخزنا للمعارف المكتسبة والمهارات المتعلمة، وتتميز بسعة غير محدودة (أبو رياش، 2007، 191).

ويري "حلمي الفيل" أن نظرية العبء المعرفي تأثرت كثيرا بالتطور في علم النفس المعرفي وفي مجال تصميم التعليم، وأيضا تأثرت بمستحدثات تكنولوجيا التعليم، ورغم كثرة المنظرين والمطورين لهذه النظرية إلا أنه لا أحد منهم تحدى الافتراضات البسيطة لنماذج العقل المعتادة.

ويرى ايضاً أن نظرية العبء المعرفي تركز على ضرورة استبعاد أي أنشطة عقلية غير موجهة لبناء واكتساب البنيات المعرفية حيث ترى أن الهدف الرئيسي للتعليم هو تمكين الطلبة من بناء وتكوين تلك البنيات المعرفية، وإن وضع تعريف دقيق للنشاط العقلي مهم جدا ليس فقط لتصميم التعليم ولكن أيضا للتنبؤ بالعبء المعرفي الغريب؛ لأن يختص بحذف أي نشاط عقلي لا يقود مباشرة لتكوين وبناء البنيات المعرفية (الفيل، 2022، 135).

وبالإضافة الي ذلك يمكن أن يساعد العبء المعرفي، كنموذج لمعالجة وتجهيز المعلومات، في فهم التحديات والصعوبات التي تواجه التعلم المعرفي والمهاري عند تصميم أنشطة التعليم باستخدام محاكاة الواقع الافتراضي، خصوصًا تلك المتعلقة بنواتج التعلم العليا، مثل الفهم، والتطبيق، والتحليل. لذا، يُعد قياس وتقويم العبء المعرفي أثناء التعليم بالواقع الافتراضي من الجهود البحثية المهمة التي تسهم في توفير إطار عام لمصممي المقررات والأنشطة التعليمية الإلكترونية، بهدف التحكم في العوامل التي قد تؤدي إلى ارتفاع مستويات العبء المعرفي، مما يؤثر على كفاءة عمل الذاكرة العاملة في الاحتفاظ بنواتج التعلم الفوري وتعزيز التعلم طويل المدى (الحربي، 2023، 596).

علاوة على ذلك أنه في السنوات الأخيرة، أصبحت نظرية العبء المعرفي جزءا أساسيا ومعترفا به في مجال التعليم والتدريس، حيث حظيت باهتمام واسع من قبل الباحثين والمختصين في التربية بما في ذلك المعلمين وخبراء البيداغوجيا، وظهور مئات الأبحاث التي تناولت هذه النظرية إلا أن تعريفات العبء المعرفي ما زالت قليلة جدا، وقد أتاح هذا الاهتمام الفرصة لفهم أبعاد النظرية بشكل أعمق واستكشاف تأثيرها على العمليات المعرفية العليا.

وبما ان التعلم عملية جوهرية في الحياة فهو متداخل مع جميع الأنشطة البشرية ولا يمكن فصله عنها. والطالب الذي يتقن مهارات التعلم لن يحقق النجاح في دراسته فقط بل

سيجعل من حياته مسارًا مستمرا لاكتساب المعرفة واستكشاف الفرص التعليمية في مختلف الجوانب اضافة إلى كون العامل الاساسي الذي يدفع الطلبة للمشاركة الفعالة في عملية التعلم هي دافعيتهم للتعلم مما يجعلهم يسعون لتحقيق النجاح الأكاديمي أو المهني المطلوب.

وقد نال موضوع الدافعية بشكل عام، ودافعية التعلم بشكل خاص، اهتماما واسعا من قبل الباحثين في مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية، وذلك لما للدافعية من دور أساسي في تحفيز السلوك وإثارته وتوجيهه نحو تحقيق الأهداف، فضلاً عن تأثيرها المباشر على عملية التعلم والتعليم، حيث يمكن أن تعززها أو تعوقها إذا لم يتم تحفيزها بشكل مناسب.

وعرفت الدافعية للتعلم بأنها الحالة النفسية الداخلية أو الخارجية للمتعلم التي تحرك سلوكه وتوجهه نحو تحقيق غرض معين وتحافظ على استمراريته حتى يتحقق ذلك الهدف فالدافعية حالة حتمية، إذ لا سلوك دون دافع وهي توجه انتباه المتعلم وتعمل على استمراره وتزيد من الاهتمام والحيوية لدى المتعلم وتستثير العمليات الذهنية لديه وتوجه نشاطه نحو هدف معين وتقلل من فرص التشتت والسرحان وتهيئ الاستعداد للتعلم وتقوي النشاط الذهني والجسمي (جديدي، 2014).

وكما تنوعت الاسباب التي تسهم في تعزيز دافعية التعلم، ومنها التخطيط الجيد، والتركيز على الأهداف والوعي بما بعد المعرفة من حيث ماذا وكيف سيتم التعلم، إضافة إلى البحث النشط عن المعلومات الجديدة، والاستفادة من التغذية الراجعة بوضوح، إلى جانب الشعور بالفخر والرضا نتيجة الإنجاز الأكاديمي المرتفع، مع غياب مشاعر القلق أو الخوف من الفشل.

وكون الدافعية التعلم وسيلة أساسية لأنها تؤثر بشكل كبير في قدرة الطلاب على تحقيق المعرفة والفهم والمهارات المستهدفة. فالطالب الذي تستثار دافعيته يكون أكثر قدرة على التعلم الفعّال، في حين أن انخفاض الدافعية قد يؤدي إلى التشويش والإزعاج.

وبذلك فالمتعلم الذي يتمتع بمستوى عالٍ من الدافعية يسعى إلى اكتساب المعرفة بدافع ذاتي، مما يجعل التعلم تجربة ذات معنى تدوم طويلاً. ولا يقتصر اهتمامه على المعرفة الأكاديمية في نطاقها الضيق، بل يمتد إلى آفاق أوسع تشمل القراءة الحرة، والبحث والاستقصاء. كما يسعى بنشاط لاكتشاف المعلومات الجديدة التي يحتاجها، وينجذب إلى الموضوعات الغامضة التي تتطلب المزيد من الاستكشاف، ويقبل التحديات في سبيل الحصول على المعرفة.

ويشير (عدس واخرون، 1995) إلى أن إثارة الدافعية يعنى جعل الطلبة يستمتعون بعملية التعلم ويجعلهم بالتالي يقومون بواجباتهم في حينها، ويسألون أساتذتهم أسئلة توضيحية، ويسهمون في النقاش الصفي، وربما يطلبون أعمالا إضافية وذلك كله لكونهم يعلمون أن مثل هذا التعلم مفيد لهم في حياتهم المستقبلية أو لأنهم يستمتعون بموضوع الدرس أو الاثنين معا، وبهذا تعتبر الدافعية بمثابة الوقود الذي يديم رغبة الطلبة في حضور الدرس ومثابرتهم لمواجهة ما قد يصاحب ذلك من صعوبات والمعلم هو الذي يقود إلى إثارة الدافعية من خلال الاهتمام بمحتوى الدرس وطرائق تقديمها من خلال اختياره لنماذج التدريس المناسبة ونشاطات التفكير لدى المتعلمين (السيد، 2017، 493-494).

وبالإضافة الي ما سبق يمثل الطالب الجامعي محور العملية التعليمية، حيث يواجه تحديات معرفية متزايدة مع تقدم دراسته، وبما أن كل من العبء المعرفي والدافعية التعلم عنصرين أساسيين ومهمين في المسار الأكاديمي للطالب الجامعي، لتأثيرهما بشكل مباشر على قدرته على استيعاب المعرفة وتطبيقها بفاعلية. فتنظيم المحتوى التعليمي بطريقة تقلل من التعقيد غير الضروري يسهم في تحسين الفهم وتقليل الإرهاق الذهني، مما يعزز من قدرة الطالب على التركيز والاستيعاب. في المقابل، تلعب الدافعية دورًا جوهريًا في استمرارية التعلم، إذ تؤثر على مستوى الجهد المبذول والالتزام بالمهام الأكاديمية.

الانطلاق في التحليل المعمق للعمليات الإدراكية المصاحبة للانخراط الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي، يتبدى للمراقب الفاحص تفاعل جدلي معقد بين بنيتين أساسيتين تحددان مسار التحصيل المعرفي للطالب. البنية الأولى تتمثل في الضغط المعرفي المتصاعد، أو ما يمكن تسميته بـ العبء المعرفي. ويتجلى هذا الأخير في الكم الهائل من المعلومات والمفاهيم المجردة التي يتوجب على المتعلم استيعابها ومعالجتها ضمن أطر زمنية محددة. يتفاقم هذا العبء بتعقيد المادة الدراسية وتداخل المفاهيم، مما يستدعي استنفارًا مكثفًا للموارد العقلية العاملة، وقد يؤدي تجاوز قدرة المعالجة المحدودة إلى حالة من التشويش المعرفي وإعاقة عملية التعلم الفعال.

في المقابل، تبرز البنية الثانية كقوة مضادة أو كعامل وسيط حاسم في تلطيف حدة هذا الضغط المعرفي، وهي ما نصطلح على تسميته بـ الدافعية للتعلم. فلا يمكن اختزال هذه الدافعية في مجرد ميل سطحي نحو اكتساب المعرفة؛ بل هي بنية ديناميكية متعددة الأبعاد تتضمن مجموعة من العوامل الداخلية والخارجية التي تحفز الفرد وتوجه سلوكه نحو أهداف التعلم. تتشابك في تكوين هذه الدافعية الرغبة الداخلية في الاستكشاف والفهم، والإدراك الذاتي للكفاءة، والقيمة التي يوليها المتعلم للمعرفة المكتسبة، بالإضافة إلى تأثير السياقات التعليمية المختلفة.

تنطوي العلاقة بين هاتين المنظومتين الديناميكيتين على تفاعل مركب لا يمكن اختزاله في إطار السببية المباشرة أو التأثير الأحادي الاتجاه بل يتجلى من خلال نمط من التأثيرات المتبادلة التي يصعب فصل أحد عناصرها عن الأخر بشكل قاطع. فقد يلاحظ في بعض السياقات تزامن ارتفاع العبء المعرفي مع المتغيرات في مستويات الدافعية للتعلم كما قد يرصد في حالات أخرى تداخل بين ارتفاع الدافعية والقدرة على التعامل مع متطلبات معرفية أكثر تعقيدًا، بما يشير إلى تشابك دينامي يصعب حصره في إطار خطي أو ثابت.

على ضوء ما سبق، انبثقت تساؤلات الدراسة على النحو التالي:

- هل توجد علاقة بين العبء المعرفي والدافعية للتعلم لدى طلبة الجامعة عينة الدراسة؟
- هل توجد فروق بين الطلبة عينة الدراسة في مستوى العبء المعرفي تعزي لمتغير التخصص (علم النفس وعلوم التربية/وعلوم التسيير وعلوم تجارة)؟
- هل توجد فروق بين الطلبة عينة الدراسة في مستوى الدافعية للتعلم تعزي لمتغير التخصص (علم النفس وعلوم التربية/وعلوم التسيير وعلوم تجارة)؟

2- فرضيات الدراسة:

- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين العبء المعرفي والدافعية للتعلم لدى طلبة الجامعة عينة الدراسة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة عينة الدراسة في مستوى العبء المعرفي تعزي لمتغير التخصص (علم النفس وعلوم التربية/وعلوم التسيير وعلوم تجارة).
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الطلبة عينة الدراسة في مستوى الدافعية للتعلم تعزي لمتغير التخصص (علم النفس وعلوم التربية/وعلوم التسيير وعلوم تجارة).

3- أهداف الدارسة:

تكمن اهداف الدراسة في:

- الكشف عن وجود علاقة بين العبء المعرفي والدافعية التعلم لدى عينة من طلبة الجامعة.
- الكشف عن مستوى العبء المعرفي والدافعية التعلم لدى عينة من طلبة الجامعة.

- معرفة الفروق بين التخصصات في العبء المعرفي والدافعية التعلم لدى الطلبة عينة الدراسة.

4- أهمية الدارسة:

تكمن أهمية الدراسة في:

- أهمية العبء المعرفي في المسار الأكاديمي للطالب وما أثبتته الدراسات من علاقة العبء المعرفي بالقدرة على الاستيعاب.
- أهمية المرحلة الجامعية باعتبارها الجسر الفاصل بين الحياة التعليمية الأكاديمية التكونية والحياة المهنية لدى الطالبة.
- الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في المجال الأكاديمي للطلاب في الجامعات، وتوجيه الاهتمام الى أهمية التركيز على مساعدة الطالب على التخفيف من العبء المعرفي في سبيل تكوين أفضل.

5- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

تم تبني هذين التعريفين من صحابي مقياس العبء المعرفي لـ "حلمي الفيل"، ومقياس الدافعية للتعلم لـ "يوسف القطامي":

5-1- التعريف الإجرائي للعبء المعرفي:

يعرف العبء المعرفي على أنه: "مقدار الجهد الذهني الذي يبذله الطالب الجامعي في عينة الدراسة داخل الذاكرة العاملة، وذلك لاستيعاب المعلومات وترميزها بطريقة صحيحة تضمن تخزينها بشكل فعال في الذاكرة طويلة المدى". ويتم قياس هذا الجهد من خلال الدرجة الكلية التي يحققها الطالب بعد الإجابة على فقرات التي تنقسم الى ثلاث ابعاد وهي العبء المعرفي الجوهري، العبء المعرفي الدخيل، العبء المعرفي وثيق الصلة لمقياس العبء المعرفي لفيل (2015) (الفيل، 2022، 01).

يستدال عليه بدرجة التي يتحصل عليها الطالب عينة الدراسة عند استجابته على المقياس المعتمد.

5-2- التعريف الإجرائي للدافعية للتعلم:

هي حالة الطالب التي تدفعه للمشاركة في مواقف تعليمية بطريقة فعالة، تحقيقا لأهداف منشودة، ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل الطالب الجامعي في مقياس الدافعية للتعلم ليوسف القطامي (1999) (عون، لمنور، 2020، 18).

يستدال عليه بدرجة التي يتحصل عليها الطالب عينة الدراسة عند استجابته على المقياس المعتمد.

6- حدود الدراسة:

6-1- الحدود الجغرافية:

يتكون مجتمع الدراسة من طلبة ينتمون إلى كليتين في جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي، وهما كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية (قسم علم النفس وعلوم التربية)، وكلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير (قسم علوم التسيير وعلوم تجارة).

6-2- الحدود البشرية:

تضمن الدراسة عينة من طلبة الجامعة، ويقدر حجم هذه العينة بمائة وواحد وثمانون (181) طالب وطالبة.

6-3- الحدود الزمنية:

تم تطبيق الدراسة خلال شهر فيفري السداسي الثاني للسنة الجامعية (2025/2024).

- كما تتحدد الدراسة بمنهجها وأدوات جمع بياناتها.

7- الدراسات السابقة:

7-1- الدراسات السابقة حول العبء المعرفي:

- ✓ **الدراسة مدور ووافي (2017): أثر تفاعل كل من السعة العقلية والعبء المعرفي على كفاءة التعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية "دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بولاية بسكرة".**

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل الفروق في درجات التلاميذ من مستويات السعة العقلية المختلفة (مرتفعة، متوسطة، منخفضة) فيما يتعلق بالعبء المعرفي، بالإضافة إلى استكشاف العلاقة بين هذه المستويات وكفاءة التعلم. تم تنفيذ الدراسة على عينة تضم 198 تلميذًا من ثانوية مكي مني ومتقن رأس القرية بولاية بسكرة خلال العام الدراسي 2017/2016 تم اختيارهم بطريقة عشوائية. استخدمت الدراسة مقياسًا لتقييم العبء المعرفي وآخر لقياس السعة العقلية. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي السعة العقلية المرتفعة والمتوسطة في العبء المعرفي لصالح المجموعة المتوسطة، وكذلك بين المرتفعة والمنخفضة لصالح المرتفعة، بينما لم تُظهر النتائج أي فروق ذات دلالة بين المتوسطة والمنخفضة. تم اعتماد المنهج الوصفي في هذه الدراسة.

- ✓ **الدارسة سعدي وعطار (2020): بعنوان العبء المعرفي وعلاقته بدافع الإنجاز الدراسي لدى طلاب الجامعة- دراسة ميدانية بجامعة تلمسان.**

هدف هذا البحث إلى معرفة العلاقة بين العبء المعرفي ودافعية الإنجاز الدراسي لدى طلاب الجامعة، كما اختير عينة الدراسة بطريقة قصدية حيث تكونت من طلاب جامعة تلمسان قوامها (84) طالبا وطالبة من تخصص علم النفس التربوي، وللتحقق من نتائج الدراسة تم اعتماد المنهج الوصفي الارتباطي، كما تم الاعتماد على المقاييس التالية: مقياس العبء المعرفي للدكتور حلمي الفيل(2014)، ومقياس دافعية الإنجاز الدراسي السامرائي والهيازعي(1986)، وبعد رصد درجات أفراد العينة على المقياسين تم باستخدام

الأساليب الإحصائية المناسبة لمعرفة العلاقة بين المتغيرات متمثلة في: معامل ارتباط برافي بيرسون، واختبار فيشر لدراسة العلاقة بين معاملات الارتباط. وقد توصل البحث إلى نتائج مفادها وجود علاقة عكسية بين العبء المعرفي ودافعية الإنجاز الدراسي، إضافة إلى تأكد من الأساليب الإحصائية في العلاقة بين العبء المعرفي ودافعية الإنجاز الدراسي باختلاف الجنس.

- ✓ **الدراسة حزام (2020): بعنوان العبء المعرفي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات بالمرحلة الابتدائية**

هدفت الدراسة إلى استكشاف تأثير بعض المتغيرات مثل الجنس، مستوى الذكاء، ودرجة الصعوبة في مادة الرياضيات على مستوى العبء المعرفي لدى عينة مكونة من 152 تلميذاً وتلميذة يعانون من صعوبات تعلم الرياضيات، من السنة الخامسة ابتدائي في مدينة حاسي الرمل، ولاية الأغواط، الجزائر، حيث تم اختيارهم بطريقة قصدية. لتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام اختبار صعوبات التعلم الذي أعده فتحي الزيات، واختبار الذكاء المصور، بالإضافة إلى مقياس العبء المعرفي الذي وضعه الدكتور "صبحي الحارثي" (2014)، مع الاعتماد على المنهج الوصفي. ومن أبرز نتائج الدراسة عدم وجود تأثير تفاعلي لمتغير الجنس على مستوى العبء المعرفي، بينما أظهرت النتائج وجود تأثير تفاعلي مرتبط بمستوى الذكاء ودرجة الصعوبة في الرياضيات لدى عينة الدراسة.

- ✓ **الدراسة لكروط وأحمدي (2021): العبء المعرفي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة علم النفس المدرسي.**

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف مستوى العبء المعرفي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة علم النفس المدرسي، وقد بلغ عدد العينة 81 طالبًا وطالبة حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من جامعة الشلف. لتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، بالإضافة إلى مقياس العبء المعرفي الذي أعده العبادي (2014)، بعد

التأكد من صلاحية تطبيقه في البيئة الجزائرية من خلال قياس صدق وثبات المقياس. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى مرتفع من العبء المعرفي لدى الطلبة، كما لم تُظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى العبء المعرفي بناءً على متغير الجنس أو المستوى الدراسي.

- ✓ **الدراسة بن الطاهر وحزام (2021): العبء المعرفي لدى الطلبة المقبلين على شهادة البكالوريا "دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي "بمدينة حاسي الرمل ولاية الأغواط/الجزائر.**

هدفت الدراسة هذه استكشاف مستوى وطبيعة العبء المعرفي لدى عينة مكونة من (120) طالباً وطالبةً من طلبة البكالوريا بمدينة حاسي الرمل ولاية الأغواط/ الجزائر واستخدموا المنهج الوصفي التحليلي أُختيروا العينة بالطريقة العشوائية البسيطة من كلا التخصصين علمي وأدبي ولتحقيق أهداف الدراسة تم اِستخدام اِختبار العبء المعرفي لدكتورة "زينب بدوي". وكانت أهم نتائج الدراسة ما يلي:

- وجود عبء معرفي عالِ المستوى لدى طلبة البكالوريا بنوعيه داخلي وخارجي مع اِرتفاع نسبي في النتائج لصالح العبء الخارجي.
- وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلبة والطالبات المقبلين على شهادة البكالوريا على مقياس الدراسة الخاص بالعبء المعرفي تُعزى لمتغيري الجنس (ذكور– إناث) والتخصص (علمي– أدبي).

- ✓ **الدراسة وافي ودبراسو (2022): بعنوان استراتيجيات خفض العبء المعرفي وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي.**

تهدف دراسة استراتيجيات تقليل العبء المعرفي وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي. حيث تتكون عينة الدراسة 130 تلميذًا، تم تقسيمهم حسب الجنس في مدينة بسكرة خلال العام الدراسي 2022/2021. وتم اختيارها بطريقة الغير العشوائية من نوع العينة القصدية.

لتحقيق أهداف البحث، استخدمت الباحثة مقياس الإنجاز الأكاديمي الذي أعده رزوق بن أحمد عبد الحسن العامري (2013)، واستخدمت لهذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي. بالإضافة إلى مقياس استراتيجيات تقليل العبء المعرفي الذي قامت هي بإعداده. تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية IBM SPSS 26 لتحليل الفرضيات. أظهرت النتائج النهائية عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات تقليل العبء المعرفي والإنجاز الأكاديمي. كما لم تُظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات تقليل العبء المعرفي بناءً على متغير الجنس (ذكور/إناث). ومع ذلك، كشفت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًا في الإنجاز الأكاديمي وفقًا لمتغير الجنس (ذكور/إناث).

- ✓ **الدراسة بن خليفة (2022): بعنوان العبء المعرفي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط– دراسة ميدانية مقارنة.**

تهدف هذا الدراسة إلى اكتشاف العبء المعرفي بمادة الرياضيات لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط. لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي كما تم تطبيق مقياس العبء المعرفي المكون من ثلاث أبعاد تقيس العبء الداخلي؛ العبء الخارجي؛ والعبء وثيق الصلة على عينة الدراسة وتم اختيار عينة الدراسة عدد أفرادها (221) بالطريقة العشوائية. تم الاعتماد في هذه الدراسة على مقياس العبء المعرفي "فيل حلمي(2015) ". أظهرت 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 إحصائيا في متوسطات درجات أفراد العينة في العبء المعرفي وأبعاده تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات درجات أفراد العينة بين الراسبين والناجحين بمادة الرياضيات في العبء المعرفي وأبعاده لصالح الراسبي.

✓ **دارسة تجاني وابي ميلود (2024): بعنوان العبء المعرفي وعلاقته بالمرونة العقلية لدى طلبة الجامعة:**

هدفت إلى معرفة العلاقة بين العبء المعرفي والمرونة العقلية لدى طلبة سنة اولى بجامعة حمه لخضر بالوادي، كما هدفت إلى معرفة مستويات كل من العبء المعرفي والمرونة العقلية وما إذا كانت هنالك فروق فيهما تبعا للجنس، كما تم الاعتماد على المنهج الوصفي، واستخدام مقياس العبء المعرفي، ومقياس المرونة العقلية، مطبقين على عينة قوامها (64) طالب وطالبة سنة اولى جذع مشترك من جامعة حمه لخضر الوادي تم اختيارهم بطريقة كرة الثلج، وتم التوصل إلى النتائج التالية: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين العبء المعرفي والمرونة العقلية لدى عينة الدراسة، وجود مستوى مرتفع من العبء المعرفي لدى عينة الدراسة. المرونة العقلية الأكثر استخداما عند عينة الدراسة جاءت في المرتبة الأول المرونة التلقائية أما الثانية فأتت المرونة التكيفية. عدم وجود فروق دالة احصائيا في العبء المعرفي تعزى لمتغير الجنس لدى عينة الدراسة. عدم وجود فروق دالة احصائيا في المرونة العقلية تعزى لمتغير الجنس لدى عينة الدراسة.

7-2- الدارسات السابقة حول الدافعية للتعلم:

✓ **دراسة جديد (2018): بعنوان علاقة الصلابة النفسية بالدافعية للتعلم:**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الصلابة النفسية والدافعية للتعلم لدى الطلبة، والكشف عن العلاقة بين الدافعية للتعلم وكل من الصلابة النفسية والسن والجنس، حيث اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وكانت عينة الدراسة مكونة من 278 طالبا وطالبة بالسنة الأولى بجامعة غرداية، اختيرت بطريقة عشوائية بسيطة، واعتمد مقياس الصلابة النفسية المخيمر (2002) ومقياس الدافعية للتعلم لقطامي(1989)، وتم التحليل الإحصائي باستخدام برنامج Spss 19.0 وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الصلابة النفسية

والدافعية للتعلم منخفض، كما يمكن التنبؤ بالدافعية للتعلم من خلال الصلابة النفسية. لا توجد فروق دالة في مستوى الدافعية للتعلم تعزى إلى السن والجنس والتفاعل بينها.

- ✓ **دراسة قورميط ومشاش (2018): بعنوان تقدير الذات وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى طالبة سنة أولى جذع مشترك علوم اجتماعية:**

وسعت هاته الدراسة لدراسة العلاقة بين تقدير الذات والدافعية للتعلم لدى الطالب الجامعي وذلك للدور الذي يلعبه كل من المتغيرين في تدعيم وإنجاح العملية التعلمية والمهنية له وفحص العلاقة بين تقدير الذات والدافعية التعلم ودراسة الفروق بينهما وفقا لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

وقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، لأنه الأنسب لهاته الدراسة، حيث تم تطبيق مقياس تقدير الذات عبد الرحمن صالح الأزرق (1995)، ومقياس الدافعية للتعلم يوسف قطامي (1998)، بحيث طبقت هاته الدراسة على عينة عشوائية قوامها 130 طالب وطالبة بجامعة مولود معمري تيزي وزوو بكلية العلوم الإنسانية الاجتماعية، قسم علوم اجتماعية، سنة أولى قطب تامة. ولمعالجة البيانات المتحصل عليها تم الاعتماد على البرنامج الإحصائي Spss وتوصل إلى النتائج التالية وجود علاقة ارتباطية ذات دالة لإحصائية بين تقدير الذات والدافعية التعلم لدى طلبة السنة الأولى جذع مشترك علوم اجتماعية. عدم وجود فروق بين الجنسين فيما يخص تقدير الذات لدى طلبة السنة الأولى جذع مشترك علوم اجتماعية. وجود فروق بين الجنسين فيما يخص الدافعية للتعلم لدى طلبة السنة الأولى جذع مشترك علوم اجتماعية.

- ✓ **دراسة تجيني وعطاء الله (2019): بعنوان مستوى الطموح وعلاقته بكل من الدافعية للتعلم والمناخ الجامعي لدى عينة من الطالبة بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة ورقلة:**

حيث تم الحصول على العينة لهاته الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة والمكونة من (40) طالب وطالبة من كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة قاصدي مرباح بورقلة وقاموا باستخدام مقياس مستوى لمعوض عبد العظيم (2005) الطموح ومقياس الدافعية للتعلم، ومقياس المناخ الجامعي واعتمدوا على المنهج الوصفي الاستكشافي وبعدها تمت المعالجة ببرنامج Spss توصلوا إلى النتائج التالية: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية في الدافعية لتعلم ومستوى الطموح بين الطلبة. لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية في المناخ الجامعي ومستوى الطموح بين الطلبة. لا توجد فروق في مستوى الطموح بين الطلاب تعزى لمتغير الجنس والتخصص لا توجد فروق في الدافعية لتعلم بين الطلبة تعزى لمتغير الجنس والتخصص.

- ✓ **دراسة عزوزي واحمد بهاليل (2019): بعنوان التوافق النفسي وعلاقته بدافعية التعلم لدى المراهق المتمدرس.**

كما هدفت هذه الدراسة إلى معرفة إذا ما توجد علاقة بين التوافق النفسي ودافعية التعلم، حيث اعتمد في هاته الدراسة على المنهج الوصفي بالإضافة الى اختيار عينة مكونة من 40 فرد 20 ذكور و 20 إناث تم اختيارهم بطريقة غير احتمالية عرضية قصدية بطريقة كرة الثلج بالمتوسطات التابعة لولاية قالمة المديرية التربية لولاية قالمة ولجمع البيانات بمقياس دافعية التعلم لدكتور يوسف القطامي (1993)، ومقياس التوافق النفسي(1986) لتقدير درجات استجابات أفراد العينة، والمعالجة البيانات تم الاعتماد على الأسلوب الكمي والكيفي، وتم استخدام الأساليب الإحصائية التالية معامل الارتباط بيرسون وبرنامج Spss والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار T. وقد أسفرت نتائج الدراسة على وجود

علاقة ذات دلالة إحصائية بين التوافق النفسي ودافعية التعلم لدى تلاميذ طور الرابعة متوسط. وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التوافق الشخصي ودافعية للتعلم. وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التوافق الاجتماعي ودافعية للتعلم. وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التوافق الأسري ودافعية التعلم. عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التوافق الانفعالي ودافعية التعلم. وجود فروق في التوافق النفسي لدى تلاميذ طور الرابعة متوسط حسب متغير الجنس (ذكور، إناث). وجود فروق في دافعية التعلم لدى تلاميذ طور الرابعة متوسط حسب متغير الجنس (ذكور، إناث).

- ✓ **دراسة عون ولمنور (2019): الدافعية للتعلم وعلاقتها بتقدير الذات لدى طالبة الجامعة:**

وهدفت هاته الدراسة إلى قياس العلاقة بين الدافعية للتعلم وتقدير الذات لدى طلبة جامعة الوادي، إضافة إلى قياس الفروق في مستوى تقدير الذات لدى طلبة الجامعة ذوي مستوى دافعية للتعلم المرتفعة تبعاً لمتغيرات الجنس، التخصص الدراسي، المستوى التعليمي.

وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت العينة من 120 طالب وطالبة حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية ذات التوزيع المتساوي من كلية العلوم الاجتماعية، وكلية العلوم والتكنولوجيا بجامعة الوادي للسنة الجامعية 2019/ 2020، وقد اعتمدت الدراسة أداتين في جمع البيانات هما مقياس الدافعية للتعلم لقطامي (1999) ومقياس تقدير الذات لكوبر سميث (1976).

وكانت الأساليب الإحصائية المستخدمة مقتصرة على معامل ارتباط بيرسون" لقياس الفرضية العامة، واختبارات" لدلالة الفروق بين متوسطي عينتين مستقلتين ومتساويتين لقياس الفرضيات الجزئية، إذ تم التوصل إلى إثبات الفرضية العامة ونفي الفرضيات الجزئية، وقد تم تفسير نتائج هذه الدراسة في ضوء بعض الدراسات السابقة، وبناء على أرضية نظرية مسبقة، حيث كانت النتائج كتالي توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى

الدافعية للتعلم ومستوى تقدير الذات لدى طالبة الجامعة. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات لدى طالبة الجامعة ذوي مستوي دافعية للتعلم مرتفع باختلاف اجناسهم. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات لدى طالبة الجامعة ذوي مستوي دافعية للتعلم مرتفع باختلاف تخصصهم الدراسي. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات لدى طالبة الجامعة ذوي مستوي دافعية للتعلم مرتفع باختلاف المستوى التعليمي.

- ✓ **دراسة مأموني وبوفادي (2020): تقدير الذات وعلاقته بدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة، لدى تلاميذ السنة 4 متوسط:**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين تقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة 4 متوسط، من جهة والكشف عن الفروق في تقدير الذات والدافعية للتعلم بين أفراد العينة وفقا لمتغير الجنس والعمر. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدم في جمع البيانات والمعطيات الضرورية لهذه الدراسة كل من مقياس تقدير الذات لكوبر سميث، مقياس الدافعية للتعلم ليوسف قطامي (1989). وقد بلغ حجم عينة الدراسة (66) تلميذ وتلميذة وتم اختيارهم بطريقة عشوائية، حيث تمت المعالجة الإحصائية للبيانات بواسطة البرنامج الإحصائي في العلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك باستخدام عدد من الأساليب الإحصائية هي: التكرارات والنسب المئوية. المتوسط الحسابي والانحراف المعياري معامل الارتباط لبراقي بيرسون. اختبار (ت) لدراسة الفروق بين مجموعتين مستقلتين. وخلصت نتائج الدراسة إلى أن ليس هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين تقدير الذات والدافعية للإنجاز، كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الجنسين (ذكور/ الإناث) في تقدير الذات، إضافة إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الدافعية للتعلم.

✓ **دراسة زواغي ونشناش (2022): بعنوان مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي وفقا لاختلاف تخصصاتهم:**

وسعت هاته الدراسة إلى الكشف عن مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي وفقا لاختلاف تخصصاتهم، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي من خلال التطبيق مقياس أحمد دوقة لدافعية التعلم. تكونت عينة الدراسة من (100) تلميذ وتلميذة من ثانوية كعواش عمر ومقورة ومتقن زيت محمد الصالح لولاية جيجل خلال الموسم الدراسي 2023/2022 وقد تم اختيارها بطريقة عشوائية، وتم استخدام أداة الاستبيان لجمع البيانات ومقياس الدافعية للتعلم لأحمد دقة واخرون ومن أجل الوصول إلى صدق وثبات الدراسة عولجت البيانات بواسطة برنامج Spss باستخدام البيانات الإحصائية المناسبة، حيث توصلت الدراسة إلى النتائج التالية مستوى الدافعية مرتفع لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

✓ **دراسة مسعودي وبالطاهر (2024): بعنوان جودة الحياة وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى الطالب:**

سعت هاته الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين مستوى جودة الحياة والدافعية للتعلم والتعرف على الفروق في مستوى الدافعية للتعلم لذوي جودة الحياة المرتفعة تبعا لمتغيرات التخصص الدراسي، المستوى التعليمي وذلك باستخدام المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (135) طالبا وطالبة يدرسون بجامعة الوادي ثم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية ذات التوزيع المتناسب وتبنى الباحثون مقياسين هما: مقياس جودة الحياة لصالح فؤاد محمد الشعراوي (2014) ومقياس الدافعية للتعلم ليوسف قطامي (1989) لدى طلبة الجامعة، وتم التوصل إلى أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين جودة الحياة والدافعية للتعلم. وأنه توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافعية للتعلم للطلبة الجامعة ذوي مستوى جودة الحياة

المرتفعة تعزى لمتغير التخصص. عدم وجود فرق دالة إحصائيا في مستوى الدافعية للتعلم للطلبة ذوي مستوى جودة الحياة المرتفعة يعزى لمتغير مستواهم التعليمي.

7-3- التعليق على الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على مجموعة من الدراسات السابقة التي تطرقت لمتغير العبء المعرفي، لوحظ تنوعها في تناول هذا المتغير، فمنها من تناولت علاقته بمتغيرات مختلفة، كالدافعية الانجاز الدراسي او انجاز الأكاديمي او المرونة العقلية.... وغيرها. في حين تناولت دراسات أخرى أثر العبء المعرفي على متغيرات أخرى كدراسة (مدور ووافي، 2017) التي درست أثره على السعة العقلية او الكفاءة التعلم. كما أشارت دراسة (حزام، 2020) و(بن خليفة، 2022) الي علاقة العبء المعرفي بمادة الرياضيات. وفي حين أن دراسة (بن الطاهر وحزام، 2021) لم تشير إلى علاقة العبء المعرفي بأي متغير من المتغيرات.

كما لدينا مجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت دافعية التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات كالتوافق النفسي او الصلابة النفسية او تقدير الذات او مستوى الطموح.... وغيرها. في حين اختلفت دراسة (زواغي ونشناش، 2022) لأنه لا يوجد علاقة بين الدافعية التعلم ومتغير من المتغيرات.

وبخصوص العينة عرض الدراسات السابقة انه يوجد دراسة (احمدي ولكروط، 2021) ودراسة (مسعودي وبالطاهر، 2024) ودراسة (عون ولمنور، 2019) تشابهت في طريقة اختيار العينة وهي عشوائية طبقية، إلا أن الاختلاف كان في حجم العينة فقط.

مع اختلاف دراسات أخرى نجدها اتبعت الطريقة العشوائية البسيطة كدراسة (بن الطاهر وحزام، 2021) ودراسة (تجيني وعطاء الله، 2019) ودراسة (جديد، 2018). ولكن دراسة (حزام، 2020) ودراسة (سعدي وعطار، 2020) ودراسة (وافي ودبراسو، 2022)

التي تم اختيار العينة فيها بطريقة قصدية (عمدية). وهناك من اتبعت الطريقة العشوائية كدراسة (مدور ووافي، 2017) ودراسة (بن خليفة، 2022) ودراسة (زواغي ونشناش، 2022) ودراسة (مأموني وبوفادي، 2020) ودراسة (قورميط ومشاش، 2018). ام دارسة (تجاني وابي ميلود، 2024) دراسة (عزوزي واحمد بهاليل، 2019) اللتان تم اختيار العينة فيها بطريقة كرة الثلج.

وقد اتفقت الدراسات السابقة في استخدامها للاستبيانات كأداة تعتمد على مقاييس مختلفة حسب المتغيرين المدروسين ألا وهما العبء المعرفي والدافعية التعلم لجمع البيانات باستثناء دراسة (مدور ووافي، 2017) حيث استخدمت مقياس العبء المعرفي بطريقة الاختبار.

أما من ناحية توظيفها للمنهج فأتضح لنا أن أغلب الدراسات اعتمدت المنهج الوصفي الارتباطي والمنهج الوصفي كدراسة (بن خليفة، 2022) ودراسة (مدور ووافي، 2017) ودراسة (زواغي ونشناش، 2022) دراسة (مأموني وبوفادي، 2020). ام كدراسة (بن الطاهر وحزام، 2021) ودراسة (قورميط ومشاش، 2018) اعتمدوا المنهج الوصفي التحليلي. وهناك من اعتمد المنهج الوصفي الاستكشافي كدراسة (تجيني وعطاء الله، 2019).

وتم الاستفادة من هذه الدراسات في تحديد منهج الدراسة، إلى جانب توظيف الأدوات المستخدمة فيها أداة الدراسة الحالية، بالإضافة إلى اعتماد طرق اختيار العينة.

ونسعى من خلال مراجعة الدراسات السابقة التي سعت إلى ربط بين العديد من المتغيرات الا انها لم يتم العثور على دراسات التي تناولت هذين المتغيرين معا وطبقت على طلبة الجامعة شهيد حمه لخضر–الوادي وهذا ما يزيد من اهمية الدراسة.

الفصل الثاني:

العبء المعرفي

تمهيد

1- مفهوم العبء المعرفي

2- مبادئ نظرية العبء المعرفي

3- أنواع العبء المعرفي

4- استراتيجيات مواجهة للعبء المعرفي

5- التعلم في ضو نظرية العبء المعرفي

ملخص الفصل

تمهيد:

يشير العبء المعرفي إلى الضغط الواقع على الذاكرة العاملة أثناء تنفيذ العمليات المعرفية، مثل حل المشكلات، والانتباه، والإدراك، والفهم. ويؤثر هذا العبء على تعلم الطلبة عندما يكون التصميم التعليمي غير فعال، مما يقلل من فرص تحقيق تعلم مثمر. لذا، فإن ربط البناء المعرفي للطلاب بالتصاميم التعليمية الملائمة يساعد في الحد من العبء المعرفي. وعند تطوير أي تصميم تعليمي، يجب مراعاة المخزون المعرفي للطلاب لضمان تجربة تعلم فعالة تقلل من التأثيرات السلبية للعبء المعرفي.

1- مفهوم العبء المعرفي:

العبء المعرفي هو انشغال الفرد بالمحتوى الدراسي أو أداء مهمة معينة؛ الذي أدت إلى الجهد العقلي المتزايد على الذاكرة العاملة. وأيضا هو تعامل المتعلم مع الأنشطة والمعلومات والمشكلات المفروضة على المتعلم فيحدث ضغط على نشاطه العقلي، وبصفه خاصة على الذاكرة العاملة خلال القيام بمهمة معينة (حجازي، 2023، 08).

يشير العبء المعرفي إلى مقدار الجهد الذهني المبذول في الذاكرة العاملة خلال لحظة معينة. ويُعد عدد المعلومات التي يجب التركيز عليها العامل الأساسي في تحديد حجم هذا العبء، حيث تمتلك الذاكرة حدودًا طبيعية لكمية المعلومات التي يمكنها معالجتها في وقت واحد، عندما يكون عدد العناصر المطلوب تذكرها بين 5 و8 عناصر، يمكن استيعابها ببذل بعض الجهد، لكن إذا تجاوز العدد 10 عناصر، فقد يصبح التعلم صعبًا بالنسبة لكثير من المتعلمين، مما قد يؤدي إلى فشل الاستيعاب، تعود صعوبة بعض المواد إما إلى تعقيد المعلومات ذاتها، حيث يحتاج المتعلم إلى استيعابها وربطها بمعرفته السابقة، أو إلى طريقة عرض المحتوى التعليمي، مما قد يزيد من تعقيد الفهم. هذان العاملان يشكلان المصادر الأساسية للعبء المعرفي (ابو رياش، 2007، 194).

العبء المعرفي يحدث في الذاكرة العاملة للمتعلم وبالتالي يؤدي إلى عجز الذاكرة عن القيام بعملها الطبيعي، مما ينتج عنه فشل في حفظ المعلومات في ذاكرة المتعلم (وافي ومدور، 2017، 102).

يعرف علي حسن (2005): العبء المعرفي على أنه "الجهد المبذول من المتعلم للتعامل مع الأنشطة والمعلومات والمشكلات المفروضة على النظام المعرفي الخاص به، وبصفة خاصة على الذاكرة العاملة خلال القيام بمهمة معينة. أما القطامي (2002) يعرف العبء المعرفي على أنه الكمية الكلية من النشاط الذهني أثناء المعالجة في الذاكرة العاملة خلال فترة زمنية معينة، ويمكن قياسه بعدد الوحدات والعناصر المعرفية التي تدخل ضمن المعالجة الذهنية في وقت محدد (عط وفقيه، 2024، 139).

ويعرف رمضان حسن (2016): فيعرفه بأنه الجهد المبذول من المتعلم للتعامل مع الأنشطة والمعلومات والمشكلات المفروضة على النظام المعرفي الخاص به، وبصفة خاصة على الذاكرة العاملة خلال القيام بمهمة معينة (حسن، 2016، 501).

وتعرفه هيا العتيبي (2017): بأنه الكمية الكلية من النشاط العقلي، التي يتوجب على التلاميذ إتمامها لعملية التعلم ولإبقاء الذاكرة العاملة نشطة؛ من أجل فهم المادة الدراسية وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى (العتيبي، 2017، 429).

الاستنتاج المشترك من التعريفات المختلفة للعبء المعرفي هو أنه يشير إلى الجهد الذهني المبذول من قبل المتعلم أثناء التعامل مع المحتوى الدراسي أو أداء مهمة معينة، خاصة عند معالجة المعلومات والأنشطة الذهنية في الذاكرة العاملة. يزداد هذا العبء عندما تكون كمية المعلومات المطلوبة تتجاوز قدرة الذاكرة العاملة على المعالجة، مما يؤدي إلى صعوبة في التعلم وفشل في استيعاب المعلومات وربطها. ويعتمد تحديد حجم العبء المعرفي على طبيعة المهام، وتعقيد المعلومات، وقدرة المتعلم على التنظيم والتخزين الفعّال في الذاكرة طويلة المدى.

2- مبادئ نظرية العبء المعرفي

تقدم نظرية العبء المعرفي مبادئ تساعد على تبسيط المعلومات وتنظيمها لجعل التعلم أسهل وأكثر فعالية وتتمثل فيما يلي:

1-الذاكرة العاملة سعتها محدودة جداً، مما يسبب فقد كثير من المعلومات التي يتم تعلمها إذا لم يتم إجراء المعالجات العقلية المناسبة.

2-تتطلب عملية التعلم ذاكرة عاملة نشطة، تنشغل في فهم ومعالجة المادة التعليمية وترميزها وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى.

3-إذا تم تجاوز سعة الذاكرة العاملة بسبب وحدات أكثر من المعلومات، فإن التعلم يصبح غير فعال.

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

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

6-استخدام تمثيل واحد للمعرفة: النص أو الصورة يؤدي إلى تخفيف العبء المعرفي عن الذاكرة

7-إعادة تصميم المواد التعليمية بحيث يتم البحث عن طرائق تعليمية مناسبة تخفض مستوى العبء المعرفي المرتفع مما يزيد من فاعلية التعلم.

8-حل المشكلات بواسطة الطرق التقليدية يرهق الذاكرة العاملة ولا يؤدي إلى تعلم فعال. والبديل هو استخدام إستراتيجية المثال المحلول.

9-ترتيب المادة التعليمية حتى تقلل الحاجة للانتباه والربط بين المصادر المتنوعة للمعلومات مما يؤدي إلى تخفيف العبء المعرفي من الذاكرة العاملة. (ابو رياش، 2007، 195-196).

المبادئ نظرية العبء المعرفي هو ان الذاكرة العاملة محدودة لا تستطيع استيعاب الكثير من المعلومات في وقت واحد، والتعلم يعتمد على الذاكرة العاملة فهي تعالج المعلومات قبل تخزينها، وتحميل زائد على الذاكرة العاملة يؤدي إلى ضعف التعلم، وكذلك الذاكرة طويلة المدى غير محدودة يمكن توسيعها باستراتيجيات مناسبة، وأيضا المواد التعليمية المعقدة تزيد العبء لذا يجب تبسيطها وتحسين طرق عرضها، استخدام صور ونصوص معًا يساعد في تقليل الجهد الذهني، وإعادة تصميم الدروس بذكاء يقلل العبء ويسهل الفهم، والطرق التقليدية قد تكون مرهقة لذا يجب استخدام أمثلة محلولة لتبسيط التعلم، وتنظيم المحتوى بشكل جيد يجعل التعلم أسرع وأسهل.

الاستنتاج العام هو التعلم الفعال يعتمد على تنظيم المعلومات، وتقليل الجهد الذهني، واستخدام طرق تدريس تسهّل الفهم وتخفّف الضغط على الذاكرة العاملة.

3- أنواع العبء المعرفي:

يمكن تصنيف أنواع العبء المعرفي على أنها مصادر للجهد الذهني الذي يبذله المتعلم أثناء العملية التعليمية. وقد تطورت هذه الأنواع عبر مراحل مختلفة ضمن إطار نظرية العبء المعرفي، وتشمل ما يلي:

3-1- العبء المعرفي الداخلي:

ويسمى هذا النوع (العبء المعرفي الجوهري) ويتحدد من مدى تعقيد المهام التعليمية أي كمية العناصر التفاعلية التي يجب معاملتها في آن واحد وهذا النوع يساعد مصممي التعليم على بناء المعلومات بنحو مناسب، لأن ذلك سيخفض من العبه المعرفي الداخلي، ويساعد على ضرورة استبعاد أي أنشطة عقلية غير موجهة لبناء، واكتساب. البنيات المعرفية، وينشأ من الطبيعة التي تفرضها المعلومات المقدمة، فبعض المواد تكون صعبة التعلم الإنهاء تتطلب معالجة العديد من العناصر المتداخلة في ان واحد ويبرز هذا النوع من العبه المعرفي من الصعوبة في بعض المحتوى المطلوب تعلمه، ويظهر ذلك واضحاً في

مادة قواعد اللغة العربية، إذ إن تعلم قواعد اللغة العربية وتصحيح الجمل ينطوي على تفاعل أكثر من تعلم المفردات نفسها، وهذا النوح يصعب السيطرة عليه وتعديله لاعتماده على الأبنية التي تتطلب قدرة أكبر من الجيد، وتوثر المعرفة السابقة على العبة المعرفي الجوهري فقد يكون عن المتعلم المبتدي العدد كبير من العناصر المتفاعلة وقد يكون عند المتعلم الخبير عنصراً واحداً هو العنصر الذي يتمكن من تضمين هذه العناصر في مخطط واحد (الزيدي، د–س، 08).

3–2– العبء المعرفي الخارجي:

ويسمى هذا النوع (العبء المعرفي الدخيل) يتعلق هذا النوع من العبء بالاستخدام المصادر المعرفية من عمليات غير مناسبة من حيث طرحها للمهمة الواجب حلها، وهذا النوع يكون في اغلبه بسبب العرض السيئ للمعلومات أو النشاطات المتزامنة التي يقوم بمعالجتها الفرد، وباعتبار أن العبء المعرفي الداخلي يعود إلى عدد التفاعلات بين العناصر، وخبرة الفرد، فالسبيل الوحيد لخفض العبء المعرفي العام علينا خفض العبء المعرفي الخارجي أو غير المناسب، ففي حالة عبء معرفي داخلي ضعيف (عدد تفاعلات أقل أو خبرة طالب جيدة) العرض غير مناسب للمعلومات يشكل عبئا لكونه لا يؤثر على عمل الذاكرة العاملة، في حين نجد العكس في حالة العبء الداخلي العالي فعملية عرض المعلومات تعلب دورا مهما لكونها تشكل عبنا على عمل الذاكرة العاملة وخصوصا ما يتعلق بسعتها وبالتالي فإن العبء المعرفي الخارجي يتضمن كل العناصر التي يجب على المتعلم التعامل معها وهي غير مفيدة لتشكيل أنماط في الذاكرة طويلة المدى (بوزاد، 2021، 49).

3–3– العبء المعرفي وثيق الصلة:

ويشير هذا النوع إلى مجموعة الأساليب والاستراتيجيات المعرفية التي يقوم بها الفرد؛ بهدف بناء المخططات المعرفية حول المفردات أو المهارات المراد إتقانها؛ من خلال ربطها

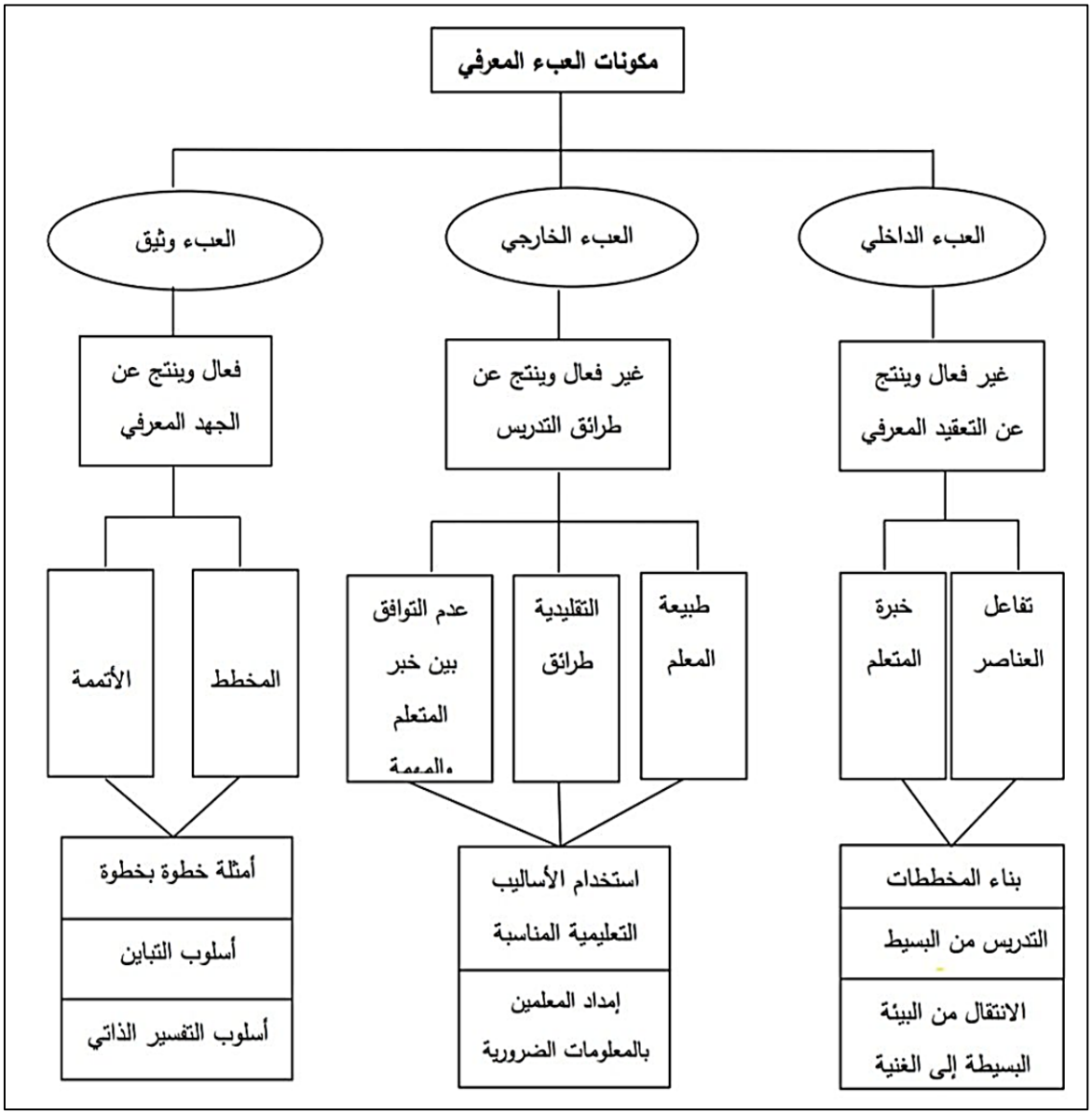
بالبنية المعرفية الموجودة لديه على نحو يسهم في إيجاد تراكيب ونواتج معرفية ذات معنى توليدي.

والعبء المعرفي وثيق الصلة يعني الجهد العقلي الذي يبذله الشخص لمعالجة المعلومات التي يتم تعلمها وربطها بالبنية المعرفية الموجودة لديه، فالعناء المعرفي وثيق الصلة هو العناء المعرفي المطلوب لتوليد تعلم في معنى، وبدون التفكير والتأمل البدين عورهما العمر المعرفي الخارجي تصبح التعلم مجرد حفظ لعناصر من المعلومات غير المترابطة (المولي وجبر، 2018، 24).

الاستنتاج العام لأنواع العبء المعرفي هو أن الجهد الذهني الذي يبذله المتعلم يتأثر بعدة مصادر مختلفة، ويمكن تصنيفه إلى ثلاثة أنواع رئيسية:

العبء المعرفي الداخلي يرتبط بتعقيد المهمة التعليمية نفسها وكمية المعلومات والعناصر التي يجب معالجتها في آن واحد. يزداد هذا العبء كلما زادت تعقيدات المحتوى التعليمي، خاصة عندما يكون المحتوى معقدًا أو يحتوي على العديد من التفاعلات بين العناصر المختلفة، **العبء المعرفي الخارجي** يتعلق بطريقة تقديم المعلومات وعرضها، ويشمل المصادر غير الفعالة أو العشوائية للمعلومات التي تؤثر سلبًا على قدرة المتعلم على الاستيعاب. يمكن تقليله من خلال تحسين طرق التدريس وتقديم المعلومات بشكل منظم وواضح، **العبء المعرفي وثيق الصلة** يشير إلى الجهد الذهني المفيد الذي يعزز التعلم من خلال بناء الروابط بين المعلومات الجديدة والمعلومات السابقة المخزنة في الذاكرة طويلة المدى. يُعتبر هذا النوع ضروريًا لتحقيق التعلم العميق والمستدام.

الهدف الأساسي من فهم هذه الأنواع هو تحسين تصميم المواد التعليمية بحيث يتم تقليل العبء الخارجي، وتبسيط العبء الداخلي عند الحاجة، وتعزيز العبء المعرفي وثيق الصلة لتحقيق تعلم أكثر فاعلية.



الشكل رقم (1): يخلص أنواع (مكونات) العبء المعرفي وفقا لنظرية العبء المعرفي.

تعليق على المخطط، يظهر المخطط أن العبء المعرفي يتكون من ثلاثة أنواع رئيسية، وهي العبء المعرفي الداخلي يعتمد على تعقيد المادة التعليمية نفسها، يتأثر بعوامل مثل طبيعة المحتوى التعليمي، ومدى تفاعل العناصر فيه، يمكن تخفيفه من خلال بناء مخططات معرفية، والتدريس من البسيط إلى المعقد، وتقديم بيئة تعليمية مبسطة. اما النوع الثاني فهو العبء المعرفي الخارجي ينشأ نتيجة لطرق تدريس غير فعالة أو تقديم غير مناسب للمعلومات، يتأثر بخبرة المعلم، وطبيعة الطرق التعليمية المستخدمة، ومدى توافقها

مع خبرات المتعلمين، يمكن الحد منه باستخدام أساليب تعليمية مناسبة، وإعداد المعلمين بالمعلومات الضرورية، وتقديم طرق تدريس تفاعلية. اما النوع الثالث العبء المعرفي وثيق الصلة يمثل الجهد المفيد الذي يبذله المتعلم لربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة المخزنة في الذاكرة طويلة المدى، يعتمد على التفاعل بين العناصر التعليمية ومدى تنظيم المحتوى التعليمي، يعزز التعلم العميق والمستدام عند تقديم المعلومات بطرق تتيح للمتعلمين بناء روابط منطقية بين المعرفة الجديدة والمعلومات السابقة.

الاستنتاج يجب تحقيق توازن بين تقليل العبء الخارجي وتبسيط العبء الداخلي مع تعزيز العبء وثيق الصلة. وهذا يتحقق من خلال تحسين طرق التدريس، تبسيط عرض المحتوى، وتوجيه المتعلمين لبناء مخططات معرفية تساعدهم في التعلم الفعّال.

4- استراتيجيات مواجهة للعبء المعرفي

إن تحليل النظرية المعرفية وأسسها، ومبادئها، وما تستند إليه من أصول نظرية يمكن أن تزودنا باستراتيجيات مناسبة للتخفيف من حالة العبء المعرفي التي تثقل الذاكرة العاملة وتقلل من فاعليتها أو تحول تعلمها أو تخزينها إلى حالة فشل يصعب معالجتها. ومن الاستراتيجيات ما يلي:

4-1- استراتيجية السكيما:

السكيما هي عبارة عن عمليات عقلية يستعملها المتعلم وتساعده على إعطاء العالم والأشياء قيمة ومعنى، ويُنظر إليها على أنها المحتوى الشامل للمعرفة البنائية وخواصها التنظيمية التي تميز المجال المعرفي للمتعلم، وتسمح السكيما للمتعلم بربط المعلومات مع بعضها البعض، وتحويلها إلى حزم ذات معنى، بحيث تشغل حيزا أقل في الذاكرة، مما يسمح لها بمعالجة عناصر معرفية أكثر ومن ثُم تعلم أوسع (ابو رياش، 2007، 191).

تشير إستراتيجية السكيما إلى أن امتلاك المتعلم المعرفة واسعة في موضوع ما، تمكنه تعلم الموضوع بشكل فاعل لأن ذاكرته العاملة تحتاج فقط إلى القليل من العناصر المعرفية حتى تستطيع أن تلم بالموضوع، مما يترك سعة عقلية في الذاكرة العاملة لعملية التعلم.

وهذا يسمح لها بمعالجة عدد أكبر من العناصر المعرفية بقليل من الجهد والانتباه وبشكل آلي، مثال ذلك، يستطيع الخبراء والمختصون في مختلف المجالات إنجاز المهمات التي تواجههم بأقل وقت وانتباه وآلية لأن لديهم معرفة واسعة حول الموضوع تميزهم عن المتعلمين الذين ينقصهم الاطلاع المسبق للموضوع، مما يترتب عليه الانتباه الشديد للمادة المتعلمة. وكثير ما يتعثرون في إنجاز المهمات بمفردهم، وتفسير هذا التعثر أن الذاكرة العاملة يتحتم عليها أن تنتبه إلى العديد من العناصر المعرفية حتى تستوعب كل المعلومات الجديدة الواجب تعلمها، مما يترتب عليه عبء على الذاكرة العاملة بسبب تجاوز سعتها مما يعيق عملية التعلم، وهذا يستدعي أن يكون المتعلم على معرفة مسبقة للموضوع المراد تعلمه، مما يسهل عملية التعلم الجديدة ويفعلها (ابو رياش، 2007، 198).

4-2- استراتيجية الهدف الحر:

وتتضمن تحديد الهدف تحديداً دقيقاً متضمناً الهدف الرئيسي والأهداف الفرعية والتأكد من ضمان فهم المتعلم لها، ومتتبعاً لتحقق الأهداف الفرعية للوصول إلى الهدف الرئيسي.

كما أن ربط كل معلومة بجزئية الهدف، إن ذلك يقلل من إضافة العبء المعرفي على تعلم الطالب وذاكرته (قطامي، 2013، 574).

4-3- استراتيجية المثال المحلول وإكمال المسألة:

حرص التعلم التقليدي على تعليم المواضيع المختلفة في المواد التعليمية بإتباع الخطوات التقليدية التالية:

- تقديم الموضوع الجديد وشرحه، ثم عرض المبادئ والقواعد المتعلقة بالموضوع.

- توضيح الموضوع باستخدام القليل من الأمثلة المحلولة التي تشرح كيف تطبق مبادئ وقواعد الموضوع.
- تكليف الطلبة بالتدرب على حل عدد كبير من الأسئلة، يبرز من خلالها كيفية تطبيق مبادئ وقواعد الموضوع.

وفي هذه الخطوات جميعها عبء معرفي عال يلقى على ذاكرة الطالب، مما يعيق التعلم. ولمواجهة هذه المشكلة جاءت استراتيجية المثال المحلول وإكمال الحل. هذه الاستراتيجية تعرض عدداً كبيراً من الأمثلة المحلولة والتي من خلالها يتم تقديم مبادئ وقواعد الموضوع.

نفرض أن الموضوع المراد تعليمه درس حول " أنواع المبتدأ"، في هذه الاستراتيجية لا يلجأ المعلم للخطوات التقليدية السابقة، بل يقوم بعرض أمثلة عليها وفهمها من التوصل إلى أنواع متعددة للمبتدأ من أمثلة محلولة ومرتبة بحيث يتمكن الطالب بعد التدرب عليها ضميراً متصلاً أو اسم إشارة...الخ. وفيما إذا سأل المعلم الطالب عن " أنواع المبتدأ" وتعثر الطالب في الإجابة يقوم المعلم مرة أخرى بعرض مزيد من الأمثلة المحلولة توضح للطالب أنواع المبتدأ حتى يصبح عند الطالب نوع من المخططات المطورة حول الموضوع ومعرفة آلية في الموضوع.

- تركز الأمثلة المحلولة على موضوع بعينه، وفي المثال السابق تكون الأمثلة جميعها على أنواع المبتدأ.
- تكون الخطوات متسلسلة في حل المسألة، وأكثر ما يظهر ذلك في المسائل الرياضية. حيث أن الأمثلة المحلولة المتعددة على قاعدة معينة تظهر بتسلسل واضح، بعد التدرب على تلك الأمثلة تصبح هذه الخطوات آلية لا تحتاج إلى جهد كبير وانتباه مركز.

- أن تكرار المثال المحلول حتى الوصول إلى إنشائه يؤدي إلى الآلية في حل المثال وعدم الوقوع في أخطاء، مما يقلل مستوى العبء المعرفي على الذاكرة العاملة، لأن الانتباه يركز فقط على طريقة حل المسألة.

ومن الجدير بالذكر أن استراتيجية إكمال الأسئلة لها منطق استخدام الأمثلة المحلولة، ولكن بدلاً من إعطاء الطالب مثالاً محلولاً كاملاً، يزود الطالب بأمثلة محلولة جزئياً ثم يكلف الطالب بإكمال حل المثال (ابو رياش، 2007، 198-200).

4-4- استراتيجية تركيز الانتباه:

وتتحدد هذه الاستراتيجية بالمبادئ الآتية:

أ- تقليل المشتتات المرتبطة بموضوع التعلم.

ب- حصر الصورة وتوضيحها معا في علاقة تقدم معاً.

ت- بناء النص على صورة تقود إلى استنتاجات سهلة.

ث- تقليل العناصر التي تتطلب التفكير بموضوع محدد (قطامي، 2013، 574).

4-5- استراتيجية المخططات التصويرية:

إن تزويد موقف المتعلم وخبرات المحتوى بمخططات تصويرية، أو رسوم بيانية، أو أشكال، أو صور أو خرائط يعمل على تنظيم المحتوى المعرفي وفق صورة من الصور القابلة للتخزين وبدون جهد ذهني تقيل ويفترض كوبر أن هذه الاستراتيجية يمكن تسميتها باستراتيجية (model strategy) (قطامي، 2013، 574).

4-6- استراتيجية التلخيص الموجز:

تتضمن هذه الاستراتيجية الدقة، واستبعاد قطع المعرفية الزائدة المتناثرة بدون روابط ظاهرة توضح السياق.

وإذا ثبت ان المعلومة يمكن فهمها بصورة قصيرة، ومحددة فلا داعي لربطها بروابط أخرى إضافية، مثل إضافة توضيح بصورة خرائط، أو أشكال أو صور.

والمثال على ذلك ما تقدمه المعرفة المتضمنة في القاموس، إذ إن القواميس اللغوية، والتاريخية، والجغرافية تقدم معرفة واضحة ومحددة بدون إضافات أو تفاصيل، ويمكن فهم ذلك حينما يعود المتعلم إلى قاموس ليصل إلى معنى مفردة، أو إلى فهم موقع تاريخي في القاموس الجغرافي، أو العودة إلى موسوعة لفهم تاريخ شخصية أو مكان في 5 أسطر، وما يعني ذلك من معرفة وفهم وتوازن واستقرار لدى المتعلم الذي يشعر بأي ضيق أو عبء معرفي " (قطامي، 2013، 575).

الاستراتيجيات مواجهة العبء المعرفي فهي استراتيجية السكيما تساعد المتعلم على ربط المعلومات ببعضها في وحدات ذات معنى، مما يقلل العبء على الذاكرة العاملة ويسهل التعلم. استراتيجية الهدف الحر تحديد أهداف التعلم بدقة وربط المعلومات بها يقلل من الجهد الذهني المطلوب ويحسن التركيز. استراتيجية المثال المحلول عرض أمثلة محلولة يساعد في تبسيط المعلومات وتقليل الجهد المطلوب لفهمها، مما يسهل التعلم. استراتيجية تركيز الانتباه تقليل المشتتات، وتوضيح المعلومات بطريقة منظمة يقلل الضغط على الذاكرة العاملة. المخططات التصويرية استخدام الرسوم البيانية والمخططات يساعد في تنظيم المعلومات وجعلها أسهل للفهم. استراتيجية التلخيص الموجز حذف التفاصيل غير الضرورية وتقديم المعلومات بشكل مختصر يسهل الفهم ويقلل الحمل الذهني.

الهدف العام لهذه الاستراتيجيات: تقليل العبء المعرفي عن طريق تنظيم المعلومات، تبسيطها، وتقليل المشتتات، مما يجعل عملية التعلم أكثر سهولة وكفاءة.

5- التعلم في ضوء نظرية العبء المعرفي:

التعلم في نظرية العبء المعرفي هو عملية تخزين المعرفة والمهارات في الذاكرة طويلة المدى بطريقة تمكن المتعلمين من استرجاعها وتطبيقها وقت الحاجة إليها. وتتصف الذاكرة

طويلة المدى بأنها غير محددة السعة، تترتب فيها المعلومات على شكل شبكة هرمية يعود إليها الأفراد على أنها (سكيما) وهي الخلفية المعرفية لدى الأفراد.

ويعتقد أصحاب نظرية العبء المعرفي أنهم قادرون على مواجهة التعليم التقليدي، فقد ذكر "كوبر" أن تقديم محتوى بسيط يتضمن القليل من تفاعل العناصر المعرفية يجعل الطالب قادراً على استيعاب النص. كما أوصى بالبعد عن تضمين المحتوى مستويات عالية من التفاعل لأن ذلك يؤدي إلى تعلّم غير فعال، بسبب زيادة العبء المعرفي على الذاكرة والابتعاد قدر الإمكان عن الزيادة المعرفية في المعلومات التي من شأنها أن تقلل من عملية التعلم هذا وتوجد اختلافات فردية في طبيعة وتفاصيل كل (سكيما) من حيث:

1- أن الخبير في مجال معين يكون لديه تفاصيل ومعرفة عميقة في هذا المجال أكثر من غيره.

2-المعرفة السابقة التي يتعلمها الفرد بشكل جيد متقن، يمكن استرجاعها بسهولة وآلية. فالمتعلم المبتدع في القراءة تكون قراءته بطيئة وفيها الكثير من الأخطاء، ولكن بعد مدة تصبح عملية القراءة سهلة وبشكل آلي.

إذا كان التعلم تخزيناً فلا بد من التركيز على العوامل التي تسهم في عملية التخزين. وهي متنوعة وتختلف من موقف الآخر، والعامل الذي ارتأت هذه النظرية أنه المسؤول الرئيس عن عملية التخزين هو محدودية الذاكرة قصيرة المدى (الذاكرة العاملة)، فعندما يريد المتعلم تخزين أية معلومة فلا بد من معالجتها في الذاكرة العاملة، وإذا كانت هذه الذاكرة تحت أي ظرف غير قادرة على تخزين هذه المعلومة، فإن التعلم يفشل مما يتطلب تصميم المواد التعليمية بما يراعي هذه المحدودية. والتطبيق العملي لهذه النظرية في تصميم التدريس يتمثل في استخدام الاستراتيجيات المنبثقة عن مبادئ هذه النظرية في عملية التعلم والتعليم، مما يضمن خفض العبء المعرفي عند المتعلمين ويسمح بتعلم فعال يتم من خلال تنمية مهارات التفكير العليا (ابو رياش، 2007، 201-202).

استنتاج للتعلم في ضوء نظرية العبء المعرفي فهو التعلم هو تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى واسترجاعها عند الحاجة. وكلما كان المحتوى أبسط، كان التعلم أسهل. زيادة المعلومات المعقدة تضعف التعلم بسبب الضغط على الذاكرة. وأيضا الخبراء يتعلمون أسرع لأن لديهم معرفة سابقة، بينما المبتدئون يحتاجون لوقت أطول. وكذلك يجب تصميم الدروس بطريقة تقلل من الجهد الذهني، مما يساعد على التعلم الفعّال.

الاستنتاج العام التعلم في ضوء نظرية العبء المعرفي يعتمد على تقليل الضغط على الذاكرة العاملة، تقديم المعلومات بطريقة منظمة ومبسطة، وتصميم المواد التعليمية بما يتناسب مع قدرات المتعلمين، مما يؤدي إلى تعلم أكثر كفاءة وفعالية.

ملخص الفصل:

يستعرض هذا الفصل مفهوم العبء المعرفي، الذي يركز على دراسة كيفية تفاعل المعلومات مع أسلوب تقديمها، ومدى تأثير ذلك على مستوى الصعوبة أو السهولة وكثافة المعلومات. يُنظر إلى عرض المعلومات وطريقة تفاعلها على أنها عوامل خارجية تؤثر على الإدراك، والانتباه، والذاكرة لدى الأفراد. وتستند هذه النظرية إلى مجموعة من المبادئ الأساسية في تصميم عمليتي التعليم والتعلم.

تُعد نظرية العبء المعرفي من النظريات التربوية الحديثة التي ظهرت مؤخرًا، مستندة إلى مجموعة من المبادئ والمفاهيم التي تهدف إلى تقليل الحشو المعرفي الزائد الذي يقع على الذاكرة العاملة أثناء معالجة المعلومات. يشير مفهوم العبء المعرفي إلى كمية المعلومات التي يتعين معالجتها في وقت واحد، والتي تختلف باختلاف المتعلم، والبيئة التعليمية، ومرحلة التعلم. وقد حددت النظرية ثلاثة أنواع رئيسية من العبء المعرفي، وهي: العبء الدخيل، والعبء الخارجي، والعبء الوثيق الصلة. بناءً على ذلك، طُوِّرت مجموعة من المبادئ والاستراتيجيات التعليمية الفعالة التي تهدف إلى تقليل العبء المعرفي، مما يساهم في تحسين الأداء التعليمي وتعزيز العمليات المعرفية الأساسية.

علاوة على ذلك، قد يؤدي ارتفاع مستوى العبء المعرفي إلى تأثير سلبي على المهارات العقلية، مما قد يُضعف أداء الطلاب ويؤثر على قدرتهم على التعلم بفعالية، كما قد ينعكس على مستوى دافعيهم نحو التعلم

الفصل الثالث:

الدافعية للتعلم

تمهيد

1- مفهوم الدافعية للتعلم

2- نظريات الدافعية للتعلم

3- وظائف الدافعية للتعلم

4- مصار الدافعية للتعلم لدى طالبة الجامعة

5- استراتيجيات لرفع مستوى الدافعية للتعلم

ملخص الفصل

تمهيد:

يعد مفهوم الدافعية للتعلم من المحاور الأساسية التي اهتم بها الباحثون في مجال علم النفس وعلوم التربية، نظراً لدورها الحاسم في توجيه سلوك المتعلم وتعزيز مثابرته ونشاطه الأكاديمي. فالإنسان بطبيعته مدفوعٌ برغبة تحقيق أهدافه، مما يمنح حياته معنى ويؤثر على سلوكه، إذ يعتمد أدائه وإقباله على تنفيذ المهام على نوعية الدافعية التي يمتلكها. وتُعرف الدافعية بأنها القوة المحركة التي تدفع الفرد نحو تحقيق غاياته، وكما تعد من العوامل الأساسية التي تؤثر في مستوى إنجازه.

وفي سياق التعلم، تبرز الدافعية للتعلم كمتغير فعّال يؤثر في مدى قدرة المتعلم على اكتساب المعرفة وتحقيق التقدم الأكاديمي. فهي تحفزه على الاجتهاد والاستمرار في التعلم، مما يسهم في تحقيق الأهداف التربوية الكبرى. لهذا السبب، تحظى الدافعية عامة، والدافعية للتعلم خاصة، باهتمام واسع في الدراسات النفسية والتربوية، باعتبارها عاملاً محورياً في تحسين الأداء الأكاديمي وتعزيز جودة العملية التعليمية.

وفي هذا الفصل، سنناقش مفهوم الدافعية للتعلم حسب عدة تعاريف ووظائفها واهم النظريات المفسرة لها من عدة وجهات نظر، ومصادرها المتعددة بالإضافة لاستراتيجيات رفع مستوى الدافعية للتعلم.

1- مفهوم الدافعية للتعلم:

لقد استقطبت الدافعية للتعلم الكثير من العلماء للبحث في مفهومها وذلك للأهمية الكبيرة التي لها في مجال التعلم، فتعددت التعاريف وذلك حسب التوجهات الفكرية للباحثين فيها، نذكر منهم:

أما بروفي Brophy (1988): فقد عرفها بأنها ميل الطلبة لأداء نشاطات أكاديمية ذات مغزى يؤدي إشباعها إلى الحصول على مكافأة ورضى داخلي.

بينما يرى ولفولك Woolfolk (1990): أن الدافعية للتعلم تتضمن في معناها العمل على تحقيق أهداف التعلم، كما تهدف إلى الفهم والتحسن في مجال الخبرة.

ويرى جونسون وجونسون Johnson & Johnso (1995): أن دافعية التعلم تتطلب أكثر من مجرد رغبة أو نية للتعلم، فهي تشتمل على نوعية الجهد العقلي للطالب (الرفوع،2015، 207).

وكذلك تعرفها يسرى مصطفى السيد (2002) بأنها: مجموعة المشاعر تدفع المتعلم إلى الانخراط في نشاطات التعلم الذي يؤدي إلى بلوغ الأهداف المنشودة وهي ضرورة أساسية لحدوث التعلم.

وتعرفها يسرى مصطفى السيد (2002) بأنها: مجموعة المشاعر تدفع المتعلم إلى الانخراط في نشاطات التعلم الذي يؤدي إلى بلوغ الأهداف المنشودة وهي ضرورة أساسية لحدوث التعلم.

كما يعرفها اسماعيل محمد الفقي وآخرون بأنها: عملية داخلية توجه نشاط الفرد نحو هدف معين كما أنها وسيلة لتحقيق الأهداف التعليمية، فهي تعد من أهم العوامل التي تساعد على تحصيل المعرفة والفهم مثلها مثل الذكاء (سيسبان، 2016، 59-60).

تعريف تيرنرTurner (2003): دافعية التعلم بأنها رغبة المتعلمين للعمل أو المشاركة في التعلم المستمر وتحمل مسؤولية تطورهم الخاص.

ويُعرف ابن حاج (2021): الدافعية للتعلم بأنها الرغبة والطاقة التي يمتلكها المتعلم والتي تدفعه إلى المشاركة في عمليات التعلم بشكل فعال فوجود الدافع لدى المتعلم شيء أساسي للنجاح في العملية التعليمية (العصيمي، 2022، 332).

وتعرف الدافعية للتعلم بأنها: مجموعة عوامل داخلية وخارجية التي تثير سلوك المتعلم وتوجه نشاطه لبذل المزيد من الجهد والمثابرة، والتركيز، والانتباه، في التعلم، والاستمتاع به

والتغلب على الصعوبات التي يمكن أن تواجه المتعلم أثناء عملية التعلم، لكي يصل إلى أفضل نتيجة ويُحقق هدفه والمشاركة الإيجابية.

ويتضح من التعاريف السابقة بأن الدافعية للتعلم مفهوم جد واسع يصعب حصره وذلك لصعوبة تحديد المكونات الأساسية للمفهوم والتي تختلف من منظور إلى آخر ومن بيئة ثقافية معينة إلى بيئة ثقافية مغايرة، لكن يمكن إجمالها على أنها القوى التي تستثير سلوك الطالب وتدفعه إلى بذل الجهد والمثابرة للتعلم والاهتمام بالدراسة من أجل تحقيق النجاح وتجنب الفشل.

2- نظريات الدافعية للتعلم:

2-1- نظرية التحليل النفسي:

تنظر نظرية التحليل النفسي إلى دافعية التعلم باعتبارها حالة من الاستثارة الداخلية، تدفع الفرد إلى استغلال أقصى إمكانياته لإشباع رغبته في المعرفة وتحقيق ذاته. ويُعد سيغموند فرويد من أبرز رواد هذه النظرية، حيث يرى أن معظم السلوكيات التي يقوم بها الأفراد تنبع من دوافع لاشعورية، والتي تتجلى في شكل سلوكيات مثل الجنس والعدوان، باعتبارها دوافع أساسية تحكم التصرفات البشرية.

كما تؤكد النظرية على أن تجارب الطفولة تلعب دورًا محوريًا في تشكيل الدافعية بشكل عام، ودافعية التعلم بشكل خاص، حيث تُكبت دوافع الجنس والعدوان في مراحل الطفولة، لكنها قد تظهر لاحقًا في شكل سلوكيات واضحة في المستقبل. ويُعد "الهو" المكون الأساسي للشخصية، إذ يعكس السلوك الإنساني ويخضع للدوافع الفطرية الضرورية للبقاء.

2-2- نظرية السلوكية:

تنظر النظرية السلوكية إلى الدافعية للتعلم على أنها نتاج للتفاعل بين المثيرات والاستجابات، حيث يتم تشكيل السلوك من خلال التعزيز والعقاب.

وترتكز هذه النظرية على أعمال علماء النفس مثل بافلوف، ثورندايك، وسكينر، الذين افترضوا أن الدافعية للتعلم تتجلى في السلوكيات القابلة للملاحظة والقياس.

وتؤكد النظرية السلوكية على أهمية العوامل البيئية في تحديد السلوكيات المرتبطة بالتعلم، حيث تعتبر الخبرة البيئية هي العامل الرئيسي في تشكيل السلوك، ويتم التعلم من خلال التكيف مع الظروف المحيطة، ويتم اكتشاف قوانين التعلم من خلال تحليل التجارب السابقة.

وتعتبر مفاهيم الاشراط الكلاسيكي، وقانون الأثر، والاشراط الإجرائي من المفاهيم الأساسية في النظرية السلوكية. كما تلعب الانفعالات دورًا هامًا في الدافعية، حيث تعمل الانفعالات الإيجابية كمعززات، بينما تعمل الانفعالات السلبية كمثبطات. وأكد ثورندايك على دور الحوافز في الدافعية، مشيرًا إلى أنها تمثل مصدرًا للطاقة السلوكية الناتجة عن اختلال التوازن الفسيولوجي.

2-3- لنظرية المعرفية:

قام أصحاب هذه النظرية بتطويرها كردة فعل للاتجاه السلوكي، إذ يعتقد علماء النفس المعرفيون أن السلوك يتحدد بواسطة التفكير والعمليات العقلية، وليس من خلال التعزيز والعقاب.

يرى رولاند فيو (1994) في هذه النظرية أن البواعث الداخلية والخارجية لفعل ما، تتم من خلال النظام المعرفي للمتعلم، حيث يشعر بدوافع ذاتية تهدف إلى تحقيق حالة من التوازن المعرفي، وأن دافعية التعلم تقوم على أساس تمتع الطلبة بدوافع داخلية، فهم يندمجون في مواقف التعلم، ويميلون إلى المثابرة والاجتهاد الزيادة الخبرة، وتحقيق مستويات تحصيل مرتفعة ومهارات معرفية عالية.

وحسب هذه النظرية تشير الاستجابات الصادرة عن الفرد إلى دافعية خارجية، تهدف إلى الحصول على إثبات ومعززات خارجية، تحددها عوامل مستقلة عن صاحب السلوك

وضبطه بمثيرات تقع خارج نطاق إرادة المتعلم، وتسلم التفسيرات المعرفية أن الكائن البشري مخلوق عاقل، يتمتع بإرادة حرة تمكنه من إتخاذ قرارات واعية على النحو الذي يرغب فيه (أقنيني، 2019، 113-115).

2-4- نظرية التعلم الاجتماعي:

تتناول نظرية "جوليان روتر" مفهوم الدافعية من خلال تأثير إدراك الفرد لكفاءته الذاتية على أدائه. فالأشخاص الذين يؤمنون بقدراتهم يحققون أداءً أفضل، خاصة عند توفر الدعم المناسب.

كما يطرح روتر مفهوم "مركز الضبط"، الذي يعكس درجة تحكم الفرد في مصيره؛ إذ يمكن أن يكون داخليًا، عندما ينسب الفرد نجاحه لجهوده، أو خارجيًا، عندما يعزوه لعوامل خارجية.

يشير روتر إلى أن تكرار السلوك لا يعتمد فقط على المكافآت الخارجية، بل أيضًا على اعتقاد الفرد بأن هذه المكافآت ناتجة عن سلوكياته وخصائصه الشخصية. بالإضافة إلى ذلك، تعتمد توقعات الفرد على احتمالية حصوله على التعزيز وأهمية هذا التعزيز بالنسبة له، مما يؤثر على دافعيته. كما أن التجارب السابقة تؤثر على تعميم التوقعات، حيث يعزز النجاح في موقف معين ثقة الفرد في تحقيق النجاح في مواقف مشابه (بن يوسف، 2007، 37).

2-5- نظرية العزو:

تُعد نظرية العزو من النظريات البارزة في تفسير دافعية الفرد نحو النجاح أو الفشل، حيث تركز على كيفية إدراك الأفراد لأسباب نجاحهم أو فشلهم. وفقًا لهذه النظرية، يعزو الأفراد نتائجهم إلى عوامل داخلية (مثل الجهد والقدرة) أو خارجية (مثل الحظ وصعوبة المهمة). يؤثر هذا العزو بشكل مباشر على دافعية التعلم، إذ إن إرجاع النجاح إلى عوامل داخلية يعزز الثقة بالنفس والدافعية، بينما يؤدي إرجاع الفشل إلى أسباب خارجية غير قابلة

للتحكم إلى تقليل المحاولة. وعليه، فإن تعزيز العزو الإيجابي لدى المتعلمين من خلال ربط النجاح بالاجتهاد والقدرة يمكن أن يزيد من دافعيتهم واستمرارهم في التعلم، بينما العزو السلبي قد يؤدي إلى فقدان الحافز التعليمي (مرغم، 2008، 44).

ويتضح لنا أن لكل نظرية وجهتها الخاصة في تفسيرها للدافعية للتعلم، إذ إنها تشترك في تناولها لعنصر الدافعية الذي يشكله الطالب انطلاقًا من أفكاره والمعارف والمعتقدات التي يمتلكها، سواء كان مصدرها داخليًا أو خارجيًا. حيث يتم توجيهها إلى سلوكيات تهدف إلى مواجهة التحديات وتجاوز العقبات، وكذلك المشكلات التعليمية. ويُعزى ذلك إلى تركيزها على تحقيق الأهداف من خلال تنظيم الدوافع، اذ يوجه المتعلم إلى اختيار الاستراتيجيات الأنسب للتعامل مع مختلف المواقف التعليمية الأكاديمية.

3- وظائف الدافعية للتعلم:

يتفق الجميع الباحثين أنه لا سلوك دون دافع أين كان هذا السلوك، وبالتالي لا قدرة على التعلم من دون دافع يحرك الرغبة إليه. وقد يكون الدافع إلى ذلك معنوي يكمن في حبه للعلم أو مادي من أجل الحصول على منصب عمل أو غير ذلك، إيجابي أو سلبي، المهم في ذلك أن سعيه هذا هو بدافع تحقيق تلك الحاجة.

تؤدي الدافعية للتعلم أربعة وظائف أساسية حسب اغلب الباحثين في المجال التربوي وهي:

3-1- استثارة السلوك:

إذ يعمل الدافع على استثارة سلوك الفرد وتحريك القوة الانفعالية في داخله للتفاعل مع موقف معين، والقيام بأداء سلوك محدد.

وقد بين علماء النفس أن أفضل مستوى من دافعية الاستثارة لتحقيق نتائج ايجابية هو المستوى المتوسط؛ حيث أن المستوى المنخفض يؤدي عادة إلى الملل وعدم الاهتمام، كما أن المستوى المرتفع عن الحد المعقول يؤدي إلى ارتفاع القلق والتوتر.

3-2- تنشيط السلوك:

حيث تتمثل الدافعية في تعبئة الطاقة لدى الفرد، وتحفيزه نحو هدف معين؛ ووظيفة التنشيط تتمثل في إعطاء الطاقة والنشاط العام للفرد للقيام بالأعمال.

كما أنه بوجود الدافع، يَنْشُطُ السلوك؛ فيشعر الطالب بوجود طاقة في جسمه، تدفعه بشكل دائم ومستمر لإنجاز أعماله.

كما تعمل الدافعية للتعلم على إمداد المتعلم بالطاقة الباعثة والمحركة والملحة للسلوك التعلمي، حيث يلعب النشاط دورا مهما في استمرارية الفعل التعليمي والفعل التعلمي.

3-3- التوجيه:

تعمل الدافعية للتعلم على توجيه القوة الانفعالية داخل الفرد للاستجابة لنوع من المثيرات، وبالتالي توجيه السلوك نحو الهدف المخطط له دون غيره من الأهداف. وبهذا تصبح لدافعية التعلم وظيفة وضع الخطة لكيفية سير السلوك نحو تحقيق الهدف، فتعمل على توجيه المتعلم وخاصة انتباهه إلى النشاطات الدراسية وتؤثر في توجيه سلوكه نحو المعلومات المهمة التي يتوجب عليه الاهتمام بها ومعالجتها، حيث يلاحظ أن المتعلم الذي يكون لديه دافعية عالية للتعلم ينتبه لمعلمه أكثر من زميله الذي تكون دافعيته متدنية.

3-4- الاستمرارية:

يقصد بالاستمرارية المحافظة على استدامة السلوك ما دام الإنسان مدفوعا بالحاجة إليه، فالدافع يعمل على استمرار السلوك من أجل تحقيق التعلم المراد تعلمه.

كما تضمن الاستمرارية بقاء ذهن التلميذ معلقا بالدراسة ولا ينقطع عنها، وهذا ما من شأنه أن يحقق تجميع المعرفة ومنه الغايات أو الأهداف التعليمية، وتعمل من جهة أخرى

على استمرار الاهتمامات التلاميذ وجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية عاطفية – حركية (حديدي، 2016، 76-77).

وبهذا يمكننا القول إن وظائف الدافعية للتعلم لا تقوم على التحفيز للسلوك فقط، إنما تعمل وفق وظائف وأدوار محددة، تبدأ باستثارة السلوك ثم تنشيطه، بحيث تشحن كل الطاقة اللازمة للقيام بالسلوك ثم تعمل على توجيه ذلك النشاط إلى الغاية المرغوبة وتعزيزها، يلي ذلك وظيفة الاستمرارية التي تضمن بقاء السلوك وديمومة الفعل حتى تحقيق الهدف.

4- مصادر الدافعية للتعلم لدى طلبة الجامعة:

تعدُّ دافعية التعلم لدى طلاب الجامعة عاملًا حاسمًا في تحقيق النجاح الأكاديمي، حيث تتأثر بعدة مصادر، منها طريقة التدريس، طبيعة الأنشطة التعليمية، ومدى ارتباط المحتوى بالحياة الواقعية.

فقد أشار (Rolland & Jacque, 2001) إلى أن الدافعية قد تكون قوية عندما يكون الطالب قادرًا على التفاعل مع المحتوى، والتحكم في طريقة تعلمه، والمشاركة في أنشطة تفاعلية، بينما تضعف عندما تكون الأساليب التدريسية تقليدية وغير محفزة.

كما أن الأنشطة التعليمية خارج القاعة، مثل المشاريع البحثية وحل المشكلات الواقعية، من المصادر التي تسهم في رفع الدافعية، خاصة عندما تتطلب تفكيرًا نقديًا وإبداعيًا. ويلعب الأساتذة دورًا أساسيًا في تعزيز الدافعية من خلال استخدام أساليب تدريس تفاعلية، وتقديم تغذية راجعة فورية، وتهيئة بيئة تعليمية داعمة تشجع على المشاركة والتعلم الذاتي. لذا، فإن توفير بيئة أكاديمية تحفّز التفكير والاستكشاف، مع تقديم تحديات مناسبة، يعزز من دافعية الطالب، مما ينعكس إيجابيًا على أدائه وتحصيله العلمي.

كما تتأثر دافعية الطالبة بعدة مصادر متداخلة تشمل بيئة التعلم، التفاعل الاجتماعي، دور المعلم، فان حجرة الدراسة تمثل مصدرًا رئيسيًا لتحفيز الدافعية، حيث يعتمد

ذلك على أساليب التدريس المستخدمة مثل الاستكشاف، الحوار، والتفكير الناقد، بالإضافة إلى التعزيز الإيجابي.

كما تؤثر طبيعة البيئة التعليمية في تحديد مستوى الدافعية، إذ يرتبط وضوح الأهداف والتنويع في المهام بزيادة التفاعل والمشاركة بين الطلاب. ويلعب التفاعل الاجتماعي دورًا محوريًا، حيث يعزز الشعور بالانتماء إلى مجموعة من دافعية الطالب، بينما قد يؤدي الإقصاء إلى تراجعها. ويُعد دور المعلم أساسيًا في توجيه الدافعية، من خلال تصميم أنشطة تعليمية تتناسب مع اهتمامات الطلبة، مما يحفز مشاركتهم.

كما أن إدراك الطالب للعلاقة بين الأنشطة التعليمية وأهدافه المستقبلية يعزز تحفيزه نحو التعلم (Rolland & Jacque, 2001)، خاصة عندما يتمتع بحرية الاختيار والمسؤولية في عملية التعلم.

وتتأثر دافعية التعلم لدى الطلاب بمصادر داخلية وخارجية تتداخل في تشكيل رغبتهم في اكتساب المعرفة وتحقيق النجاح الأكاديمي. فمن ناحية، ترتبط الدافعية الخارجية بعدة محددات، منها تخصص المعلم ومدى خبرته، وتوفير فرص تطبيقية للطلاب، واستخدام التكنولوجيا الحديثة، حيث يعزز التفاعل مع بيئة تعليمية محفزة من حماس الطالب للتعلم.

كما أن العلاقة بين الطالب وبيئته التعليمية تلعب دورًا أساسيًا في رفع مستوى دافعيته، حيث تؤثر في إدراكه لذاته واستعداده للتعلم، في حين أن التقدير والدعم من المعلم يعدّ أحد العوامل الرئيسية التي تزيد من تحفيزه (رولاند فيو، 2006). وإلى جانب ذلك، تمثل الأسرة، الأقران، وإدارة المدرسة مصادر خارجية تسهم في تعزيز رغبة الطالب في التعلم من خلال التشجيع والدعم المعنوي. أما من ناحية الدافعية الداخلية، فتنبع من رغبة الطالب الذاتية في التعلم، وسعيه لاكتساب المعرفة، والشعور بالإنجاز دون الحاجة إلى مكافآت خارجية. وبذلك، فإن تحقيق التوازن بين المصادر الداخلية والخارجية للدافعية، من خلال

بيئة تعليمية محفزة وداعمة، يسهم في تطوير مستوى التحصيل الأكاديمي للطلاب وزيادة فاعليتهم في التعلم (أقنيني، 2019، 100-102).

وبالنظر الى هذه المصادر يمكن القول بان الدافعية للتعلم لدى الطلاب تتأثر بعوامل متعددة، منها البيئة التعليمية، ودور المعلم، والتفاعل الاجتماعي، واستخدام التكنولوجيا، وطبيعة الأنشطة الصفية والخارجية. وتنقسم الدافعية إلى داخلية، نابعة من رغبة الطالب الذاتية في التعلم، وخارجية، تعتمد على التقدير والدعم من الآخرين. ويعد توفير بيئة محفزة، وتنويع أساليب التدريس، وتعزيز الشعور بالانتماء والمشاركة، عوامل أساسية تسهم في رفع مستوى الدافعية وتحقيق النجاح الأكاديمي.

5- استراتيجيات رفع مستوى الدافعية للتعلم:

يقترح الباحثون في علم النفس والتربية عدة إجراءات واستراتيجيات تساعد في رفع مستوى الدافعية عند الطالبة، ويمكن تلخيصها فيما يلي:

5-1- أن ينطلق الطالب من اهتماماته وحاجاته للمعرفة والتحصيل والإنجاز:

تؤكد نظريات الدافعية على توفر قوي تستثير نشاط الفرد وتوجه سلوكه في المجالات المختلفة، وأن يوجه انتباهه إلى الوسائل التي يفضلها بالتعلم، والاستفادة من خصائص المثيرات البيئية، كالحركة والحجم واللون والتباين.

5-2- تحديد الهدف:

تشير بعض نظريات الدافعية إلى أن سلوك الفرد يتحدد جزئيا بالتوقعات والأهداف التي ينوي إنجازها في مرحلة مستقبلية لذا ترتبط الدافعية بالنشاط من أجل تحقيق هدف معين، وتحديد صياغة الهدف بشكل واضح يعمل على رفع مستوى الدافعية للتعلم.

5-3- أن يذكر نفسه بأهمية الموضوع:

استعراض الطالب لأهمية الموضوع الذي يتعلمه باستمرار، والتطبيقات والفوائد لهذا الموضوع، وما يترتب على التحصيل والأداء والفهم فيه، يزيد من حماس الطالب لبذل الجهد.

5-4- أن يحدد نقاط القوة والضعف لديه حول الموضوع:

معرفة الطالب بنقاط قوته بمادة دراسية معينة بدفعه للمزيد من الجهد والنجاح والثقة، ومعرفته بنقاط ضعفه بالمادة يوجهه نحو تقويتها وتصحيح أخطائه فيها.

5-5- أن يقسم العمل إلى أجزاء:

يصعب إنجاز المهمات، وخاصة الطويلة والمعقدة منها، دفعة واحدة، لذا يتم تقسيمها لأجزاء صغيرة يمثل كل جزء خطوة يشكل نجاحها تحفيزا نحو الخطوة التالية.

5-6- أن يستخدم التعزيز الذاتي ويكافئ نفسه على النجاح:

يكون تعزيز الذات على تحقيق أحد الأهداف التي تعد جزءا من الهدف النهائي، وتكون من خلال قيام الطالب بممارسة عمل محبب لديه أو النشاطات الترويحية. كما قد يأخذ التعزيز شكل التغذية الراجعة لأنماط سلوكه المختلفة ومدى تحقيقه لأهدافه، وذلك بالنظر إليها نظرة تقييم ومراقبة وتخطيط ويستطيع التوصل لآليات جديدة تستثير دافعيته للتحصيل ورغباته في النجاح.

5-7- أن يضع لنفسه جدولا زمنيا:

جدولة وبرمجة الأعمال زمنيا يمكن الطالب من إنجاز المهمات وتحقيق الأهداف في وقتها. الأمر الذي يحض على بذل الجهد لتنفيذها في وقتها.

5-8- أن يحذر التسويف:

التزام الطالب بتنفيذ المهمات التي وضعها لنفسه في وقتها وعدم تأجيلها يشعره بالقدرة على إدارة الذات ويحفز طاقته لإتمام المهمات اللاحقة.

5-9- أن يستمتع بمهمته:

ليجعل الطالب من دراسته أمرا ممتعا عليه أن يتقبلها ويهتم بها ويتقنها، وأن يبحث عما تحتويه من مصادر تشعره بالمتعة والفائدة والراحة، وعن تطبيقاتها العملية وما يمكن أن تقدمه لخدمة المجتمع والإنسانية.

5-10- يتجنب الإحباط:

يتوقع حدوث بعض الأخطاء والمرور بتجارب فشل عند تنفيذ المهمات الجديدة من قبل الطالب، وقد يؤدي ذلك للإحباط، ويعد هذا أمرا طبيعيا، ولا يجب الاستسلام في مثل هذه المواقف، بل ينظر إليها عمليا بتحليل أسباب الخطأ والفشل والانطلاق منها لتحقيق النجاح (بالهادي، قومي، 2019، 33-31).

وكما تبدو لنا ان الدافعية للتعلم عملية ديناميكية تتأثر بعوامل داخلية وخارجية، مما يجعل تعزيزها يتطلب استراتيجيات مستمرة تتناسب مع طبيعة الطالب وبيئته. ويُعد التحكم الذاتي أحد العوامل الأساسية في رفع مستوى الدافعية، حيث يؤدي تبني استراتيجيات مثل تحديد الأهداف، وتقسيم المهام، وجدولة الوقت إلى تعزيز قدرة الطالب على تحقيق النجاح الأكاديمي بشكل مستقل. كما يرتبط التعلم الفعّال بالمشاعر الإيجابية، إذ يميل الطلاب الذين يستمتعون بعملية التعلم ويرون فيها قيمة حقيقية إلى تحقيق إنجازات طويلة المدى ومواجهة التحديات بمرونة. ومن جهة أخرى، يُعد التعزيز الذاتي أداة قوية للتحفيز، حيث يساعد اعتماد الطالب على المكافآت الذاتية والتقييم الشخصي في بناء دافعية داخلية تقلل من اعتماده على الحوافز الخارجية. كما أن التعامل مع الإحباطات بوصفها فرصًا للنمو يسهم في تغيير نظرة الطالب إلى الفشل، مما يزيد من مرونته وقدرته على تجاوز العقبات. ومع أن العوامل الشخصية تلعب دورًا محوريًا في الدافعية، فإن البيئة التعليمية، بما في ذلك المدرسة والأسرة والمجتمع، تؤثر بشكل مباشر في مدى استثارة فضول الطالب وتحفيزه نحو تحقيق أهدافه. ويُعد التسويف من أكثر العوامل التي تعيق التقدم الأكاديمي،

حيث يؤدي إلى ضعف الدافعية وانخفاض الإنتاجية، مما يبرز أهمية الالتزام بجدول زمني واضح للحفاظ على استمرارية الجهد. وأخيرًا، نظرًا لاختلاف الأفراد في أساليب التعلم، فإن تبني نهج فردي ومرن يعزز الدافعية، حيث يحتاج كل طالب إلى استراتيجيات مصممة وفقًا لاهتماماته وقدراته وأهدافه، مما يعكس أهمية تنويع أساليب التحفيز لضمان فاعلية العملية التعليمية.

ملخص الفصل:

واستنتاجا لكل ما سبق تُعد دافعية للتعلم عنصرًا أساسيًا في العملية التعليمية، حيث تنشأ لدى المتعلم كمحفز داخلي وخارجي يؤثر على استعداده وانخراطه في التعلم. وتعتمد هذه الدافعية على عدة عوامل، منها المعتقدات والاتجاهات التي يحملها الطالب، وميوله نحو المحتوى التعليمي، إضافة إلى البيئة التعليمية التي تلعب دورًا مهمًا في تحفيزه أو تثبيطه. كما تتأثر الدافعية بعوامل خارجية مثل طرائق التدريس، وتأثير الأسرة، والأقران، مما يجعلها عاملاً متغيرًا يؤثر إيجابًا أو سلبًا في تحقيق الأهداف التعليمية. وترى معظم النظريات التربوية أن الدافعية تنبع من ذات الطالب، حيث تدفعه اهتماماته ورغبته في تحقيق النجاح الأكاديمي وإثبات كفاءته الذاتية. وفي المرحلة الجامعية، تزداد أهمية الدافعية باعتبارها محددًا رئيسيًا لمستقبل الطالب المهني، حيث يتطلب النجاح في هذه المرحلة اجتهادًا أكاديميًا مستمرًا، ومثابرة لمواجهة التحديات التعليمية. وتكمن أهمية دافعية التعلم في دورها المحوري في تعزيز التركيز والانتباه، وتحفيز الإنجاز الأكاديمي، وتنمية الاستقلالية، وبناء الثقة بالنفس، مما يسهم في تمكين الطالب من التكيف مع الصعوبات وتحقيق التفوق العلمي والمهني. بناءً على ذلك، يصبح تعزيز الدافعية ضرورة ملحة للمؤسسات التعليم العالي، من خلال توفير بيئة محفزة، وطرائق تدريس تدعم التفكير الإيجابي، وتشجع على الاستقلالية والتعلم الذاتي، بما يضمن تحقيق أقصى استفادة من الإمكانات الأكاديمية للطالبة.

الجانب الميداني

الفصل الرابع:

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

1- منهج الدراسة

2- الدراسة الاستطلاعية

3- مجتمع وعينة الدراسة الأساسية

4- أدوات جمع البيانات

5- الأساليب الإحصائية لتحليل البيانات

ملخص الفصل

تمهيد:

إن القيام بأي بحث ميداني يتطلب إتباع خطوات وإجراءات منظمة وسليمة أي إتباع منهج علمي متصل بطبيعة الدراسة قصد الوصول إلى تفسير لظاهرة أو إيجاد علاقات بين المتغيرات.

واستنادا إلى ما تطرقنا إليه في الجانب النظري من موضوع البحث سيتم في هذا الفصل عرض منهجية الدراسة الميدانية والمتمثلة في: منهج الدراسة، الدراسة الاستطلاعية، مجتمع وعينة الدراسة الأساسية، ثم أدوات جمع البيانات، وأخيرا الأساليب الإحصائية لتحليل البيانات.

1- منهج الدراسة:

يعتمد كل باحث على منهج معين يتوافق مع طبيعة موضوعه والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، وذلك لأن المناهج تختلف تبعًا لاختلاف المواضيع. فلكل منهج خصائصه ووظائفه التي يستفيد منها الباحث ضمن مجال اختصاصه.

ويعرف منهج البحث العلمي بأنه الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة (جديدي، 2021، 23).

وكون الدراسة الحالية تسعى إلى معرفة وجود العلاقة أو عدمه بين متغيري العبء المعرفي والدافعية للتعلم لدى عينة من طلبة السنة الثالثة من قسم علم النفس وعلوم تربية وقسم علوم التسيير وتجارية في جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي، فقد تم اتباع المنهج الوصفي بأسلوبيه الارتباطي كونه يركز على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا من خلال التعبير النوعي أو الكمي الذي يعطي وصفا رقميا يوضح مقدار الظاهرة (ملحم، 2007، 470). والمقارن لدراسة الفروق بين طلبة التخصصين في

متغيري الدراسة، ومن ثم الوصول إلى استنتاجات وتعميمات تساهم في تطوير موضوع البحث.

2- الدارسة الاستطلاعية:

"قبل الاستقرار نهائيا على خطة الدراسة يفضل القيام بدراسة استطلاعية على عدد محدود من الأفراد" (أبو علام 2014، 87).

تعد الدراسة الاستطلاعية تمهيدا أساسياً للدراسة الميدانية، إذ تُمكّن الباحث من الاطلاع على الواقع الميداني ومعرفة الإمكانات المتاحة وظروف البحث، فضلاً عن التحقق من مدى صلاحية أدوات جمع البيانات. وتمثل هذه المرحلة خطوة جوهرية لضمان دقة المعلومات وجودة إنجاز البحث.

قامت الباحثتان بتطبيق أدوات على عينة استطلاعية مكونة من (32) طالب من جامعة الشهيد حمه لخضر – الوادي، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، وذلك للتحقق من الخصائص السيكومتري وحساب الصدق والثبات للمقياسين أدوات الدراسة حيث تم اختيار العينة بطريقة عشوائية طبقية.

3- مجتمع وعينة الدراسة الأساسية:

من المهم قبل تناول وصف عينة الدراسة أن نبدأ بتحديد مجتمع الدراسة، والذي يعرف على أنه جميع العناصر أو المفردات التي تتعلق بالظاهرة قيد البحث.

3-1- المجتمع الأصلي للدراسة:

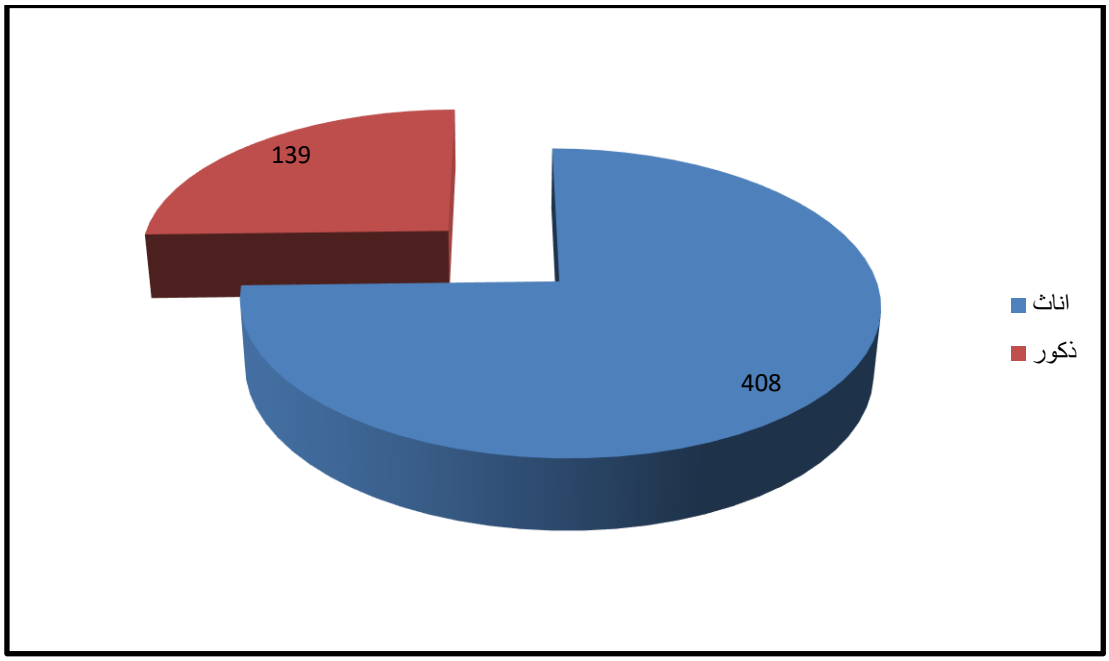
يقصد بمجتمع الدراسة جميع وحدات المعاينة التي تختار منها العينة، وهو أيضا مجموعة عناصر لها خاصية أو عدة خصائص مشتركة، تميزها عن غيرها من العناصر الأخرى والتي يجري عليها البحث (أنجرس، 2004، 298).

يتكون مجتمع الدراسة الحالية طلبة سنة ثالثة من قسم علم النفس وعلوم تربية وطلبة قسم علوم التسيير وتجارية حيث يبلغ عدد طلبة خلال العام الدراسي 2025-2024 خلال شهر فيفري.

الجدول رقم (01): يوضح توزيع طلبة مجتمع الدراسة على القسمين ميدان الدراسة.

القسم	عدد الطلبة	النسبة
قسم علوم التسيير وتجارية	271	49.54%
قسم علم النفس وعلوم التربية	276	50.46%
الحجم الكلي لمجتمع الدراسة	547	100%

من خلال الجدول رقم (01) نجد ان مجتمع الدراسة على القسمين قسم علوم التسيير وتجارية وقسم علم النفس وعلوم التربية. يتكون من 547 طالب وطالبة متمدرسين بجامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي، في حين بلغت عدد طلبة في قسم علوم التسيير وتجارية الى 271 طالب وطالبة أي بنسبة (49.54%)، وان عدد طلبة في قسم علم النفس وعلوم التربية بلغ الى 276 طالب وطالبة أي بنسبة (50.46%).



الشكل رقم (02): يوضح تمثيل الجنسين في مجتمع الدراسة

يتضح من الشكل رقم (02) ان نسبة الاناث اعلى بكثير من نسبة الذكور في مجتمع الدراسة، حيث يبلغ عدد الاناث 408 نسبتها ما يقارب 75% من مجتمع الدراسة، بينما يبلغ عدد الذكور 139 يشكل نسبته حوالي ما يقارب 25%. وهذا التفاوت الكبير في التمثيل قد يكون له تأثير على نتائج الدراسة.

3-2- عينة الدراسة:

قامت الطالبتان باختيار العينة بطريقة عشوائية طبقية من مجتمع الدراسة (547) طالب وطالبة، وبلغ عدد الطلبة الذين تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية لتحقيق هذه الدراسة (181) طالب وطالبة.

الجدول رقم (02): يمثل نسبة تمثيل العينة لمجتمع الدراسة

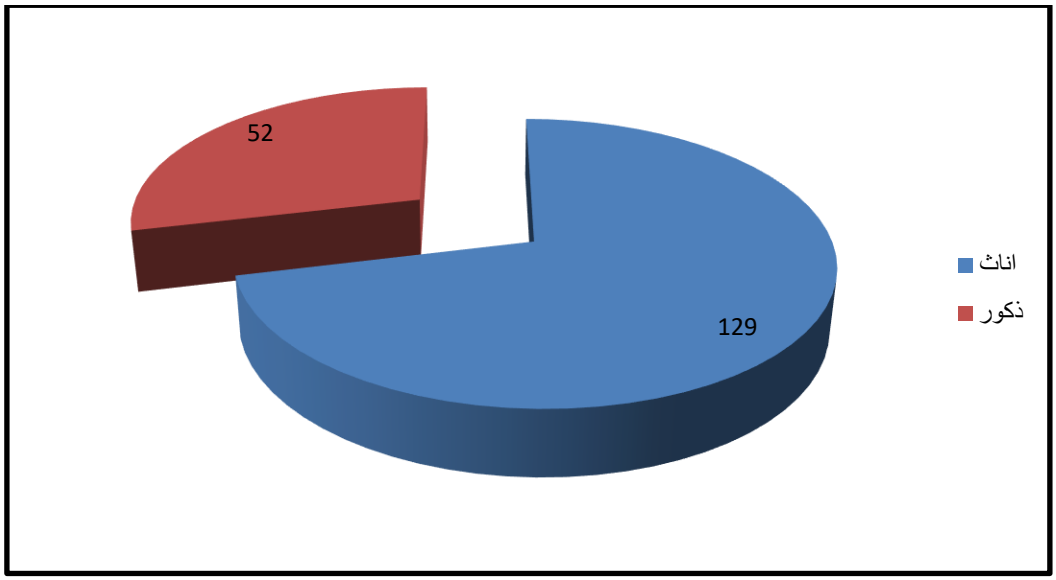
عدد أفراد المجتمع	عدد أفراد العينة	نسبة تمثيل العينة للمجتمع
547	181	%33.09

يبين الجدول (02) أن عينة الدراسة والتي يبلغ حجمها (181) فردا تمثل حوالي ثلث العدد الاجمالي لطلبة القسمين، حيث بلغت نسبتها (33.09%) من حجم مجتمع الدراسة البالغ عدد أفراده (547) طالب وطالبة.

الجدول رقم (03): يوضح توزيع طلبة عينة الدراسة على قسمي علوم التسيير وتجارية وعلم النفس وعلوم التربية

القسم	عدد أفراد عينة الدراسة	النسبة
قسم علوم التسيير وتجارية	92	%50.83
قسم علم النفس وعلوم التربية	89	%49.17
الحجم الكلي لعينة الدراسة	181	%100

يبين الجدول رقم (03) أن عينة الدراسة والتي يبلغ حجمها (181) فردا، تنقسم على القسمين منها قسم علوم التسيير وتجارية الذي يبلغ حجمها (92) طالب وطالبة حيث بلغت نسبتها (50.83%) من حجم عينة الدراسة، وقسم علم النفس وعلوم التربية وتجارية الذي يبلغ حجمها (89) طالب وطالبة حيث بلغت نسبتها (49.17%) من حجم عينة الدراسة.



الشكل رقم (03): يوضح تمثيل الجنسين في عينة الدراسة

نقرأ من الشكل رقم (03) أن نسبة الاناث في عينة الدراسة حوالي الثلثين في حين شكل الذكور نسبة الثلث؛ وهي نفس نسب تمثيلهما في مجتمع الدراسة. حيث ان نسبة الاناث اعلى بكثير من نسبة الذكور في عينة الدراسة، حيث يبلغ عدد الاناث 129 نسبتها ما يقارب 75% من عينة الدراسة، بينما يبلغ عدد الذكور 52 يشكل نسبته حوالي ما يقارب 25%. وهذا التفاوت الكبير في التمثيل قد يكون له تأثير على نتائج الدراسة.

4- أدوات جمع البيانات:

لتحقيق أهداف الدراسة اعتمدنا على مقياسين وهما: مقياس العبء المعرفي من اعداد (الفيل، 2015) ومقياس دافعية التعلم من إعداد (القطامي، 1999).

4-1- مقياس العبء المعرفي:

يمكن وصف مقياس العبء المعرفي من خلال الآتي:

4-1-1- وصف أبعاد وبنود الأداة:

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

الجدول رقم (04): يوضح ابعاد مقياس العبء المعرفي.

الابعاد العبء المعرفي	ابعاد البنود العبء المعرفي
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

❖ **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 (الفيل، 2015).

4-1-2- الخصائص السيكومتري صدق وثبات المقياس العبء المعرفي

❖ **الصدق:**

اعتمد المؤلف الصدق العاملي كمؤشر الذي يقيس نسبة تشبع أبعاد المقياس بالسمة موضع القياس، وقد زادت قيمتها عن (0.30) وهي ذات دلالة إحصائية حسب محك "كايزر" والجدول الموالي يوضح ذلك (سعدي وعطار، 2020، 518).

❖ **الثبات:**

أما الثبات فقد تم حسابه بمعامل "ألفا كرومباخ " حيث أظهرت النتائج أنه دال إحصائيا 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 (سعدي وعطار، 2020، 518).

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

أ- الثبات:

* **طريقة ألفا كرونباخ:**

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

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

المقياس	عدد البنود	العينة	معامل الثبات ألفا	مستوى الدلالة
العبء المعرفي	16	32	0.79	0.01

يتضح من الجدول رقم (05) أعلاه أن قيمة معامل الثبات مقياس العبء المعرفي، وان معامل الثبات ألفا 0.79 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01). مما يدل على وجود دالة.

ب- الصدق:

*** المقارنة الطرفية:**

للتأكد من صدق الأداة تم اعتماد طريقة المقارنة الطرفية:

الجدول رقم (06): يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد الفئة العليا والفئة الدنيا على مقياس العبء المعرفي

العبء المعرفي	الفئة العليا	الفئة الدنيا	ن	ت المحسوبة	ت المجدولة	مستوى الدلالة عند 0.01	اتجاه الفرق
عدد الطلبة	10	10	20	7.99	2.5	دال	لصالح الفئة العليا
المتوسط الحسابي (م)	58.00	40.40					
الانحراف المعياري (ع)	4.89	4.94					

يتضح من الجدول رقم (06) أعلاه أن قيمة "ت" المحسوبة (7.99) 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- مقياس دافعية التعلم:

يُمكن وصف مقياس دافعية التعلم من خلال الآتي:

4-2-1- وصف الأداة:

تم تبني مقياس الدافعية للتعلم القطامي (1999)، والذي يتضمن (36) بند، منها (22) عبارة موجبة، و (14) عبارة سالبة كالتالي:

الجدول رقم (07): يوضح ابعاد مقياس دافعية للتعلم.

البعد	العبارات
موجبة	1،3،5،7،8،9،12،14،15،19،20،21،22،23،24،26،27،30،31،34، 35،36
سالبة	2،4،6،10،11،13،16،17،18،25،28،29،32،33

مع العلم أن المقياس لا يتضمن أبعاداً محددة، وقد تم تعديل الصياغة لبعض البنود حتى تتلاءم مع أغراض الدراسة الحالية.

❖ **طريقة التصحيح:**

كما يتضمن المقياس خمس بدائل للأجوبة (أوافق بشدة، أوافق، متردد، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، ونظراً لوجود صعوبة في التصريح بدقة الاستجابة لدى أفراد العينة بسبب تقارب بدائل الأجوبة عمدنا إلى تقليص عدد البدائل، لتصبح ثلاث (أوافق، متردد، لا أوافق)

حيث تمنح للمبحوث الدرجات (1.2.3) في حالة العبارة الموجبة، وتمنح (3.2.1) في حالة العبارة السالبة، وبذلك يتراوح المجموع الكلي لدرجات المقياس ما بين (108) كحد أعلى و (36) كحد أدنى، والدرجة المرتفعة تشير إلى دافعية عالية للتعلم، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى دافعية منخفضة للتعلم. (عون ولمنور، 2020، 52-53)

4-2-2- الخصائص السيكومتري صدق وثبات المقياس الدافعية للتعلم

وقد تم تقدير بعض الخصائص السيكو متربة للمقياس كالآتي:

❖ **الصدق:**

تم حساب صدق المقارنة الطرفية لمقياس الدافعية للتعلم، وقدرت قيمة "ر" بـ: (10.93) وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، وتعبر عن درجة مرتفعة تؤكد صدق المقياس.

كما تم حساب الصدق الذاتي للمقياس، وقدرت قيمة ر بـ (0.88)، وهي قيمة مقبولة الصدق المقياس. (الأسود، 2019 ،111).

❖ **الثبات:**

تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، وقدرت قيمة "ر" بـ (0.79)، وأصبح معامل الثبات بعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون (0.88)، وهو معامل جيد يؤكد ثبات المقياس.

كما تم حساب الثبات بمعادلة "ألفا كرونباخ" للمقياس ككل، ووجد مقدار الثبات (0.74)، وهي قيمة مقبولة لثبات المقياس (الأسود، 2017، 132).

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

أ- الثبات:

*** طريقة ألفا كرونباخ:**

الجدول رقم (08): يبين معامل ثبات مقياس الدافعية للتعلم بطريقة ألفا كرونباخ:

المقياس	عدد البنود	العينة	معامل الثبات ألفا	مستوى الدلالة
الدافعية للتعلم	36	32	0.70	0.01

يتضح من الجدول رقم (08) أعلاه أن قيمة معامل الثبات مقياس الدافعية للتعلم، وان معامل الثبات ألفا 0.70 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01). مما يدل على وجود دالة.

ب- الصدق:

*** المقارنة الطرفية:**

للتأكد من صدق الأداة تم اعتماد طريقة المقارنة الطرفية:

الجدول رقم (09): يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد الفئة العليا والفئة الدنيا على مقياس الدافعية للتعلم

الدافعية للتعلم	الفئة العليا	الفئة الدنيا	ن	ت المحسوبة	ت المجدولة	مستوى الدلالة عند 0.01	اتجاه الفرق
عدد الطلبة	10	10	20	8.77	2.5	دال	لصالح الفئة العليا
المتوسط الحسابي (م)	91.4	73.8					
الانحراف المعياري (ع)	5.29	3.48					

يتضح من الجدول رقم (09) أعلاه أن قيمة "ت" المحسوبة (8.77) 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 الاحصائية لتحليل البيانات:

بعد استرجاع المقاييس، تم تفريغها في الحاسوب وقد عمدنا إلى تحليل المعطيات وفقا 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 والدافعية للتعلم، حيث " يستخدم معامل ارتباط بيرسون في حساب قيمة العلاقة بين متغيرين متصلين، وتتوزع قيمهما توزيعا اعتداليا بشرط ألا يقل عدد الأفراد عن 30 فردا" (الدردير، 2006، 176).

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

وتجدر الاشارة إلى أنه تمت المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة عن طريق الإعلام الآلي وذلك باستخدام برنامج "الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية" SPSS (Statistical Package for Social Sciences)

ملخص الفصل:

لقد تم في هذا الفصل عرض الاجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة، حيث تطرقنا إلى المنهج المتبع وعرض الدراسة الاستطلاعية وأهم ما استفدناه منها هو التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة الصدق والثبات ثم التعريف بمجتمع وعينة الدراسة الاساسية، ومن ثم عرض أساليب المعالجة الإحصائية لتحليل البيانات المتحصل عليها، ليتم عرض ومناقشة النتائج في الفصل الموالي.

الفصل الخامس:

عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

1-عرض وتحليل نتائج الدراسة

2- تفسير ومناقشة نتائج الدراسة

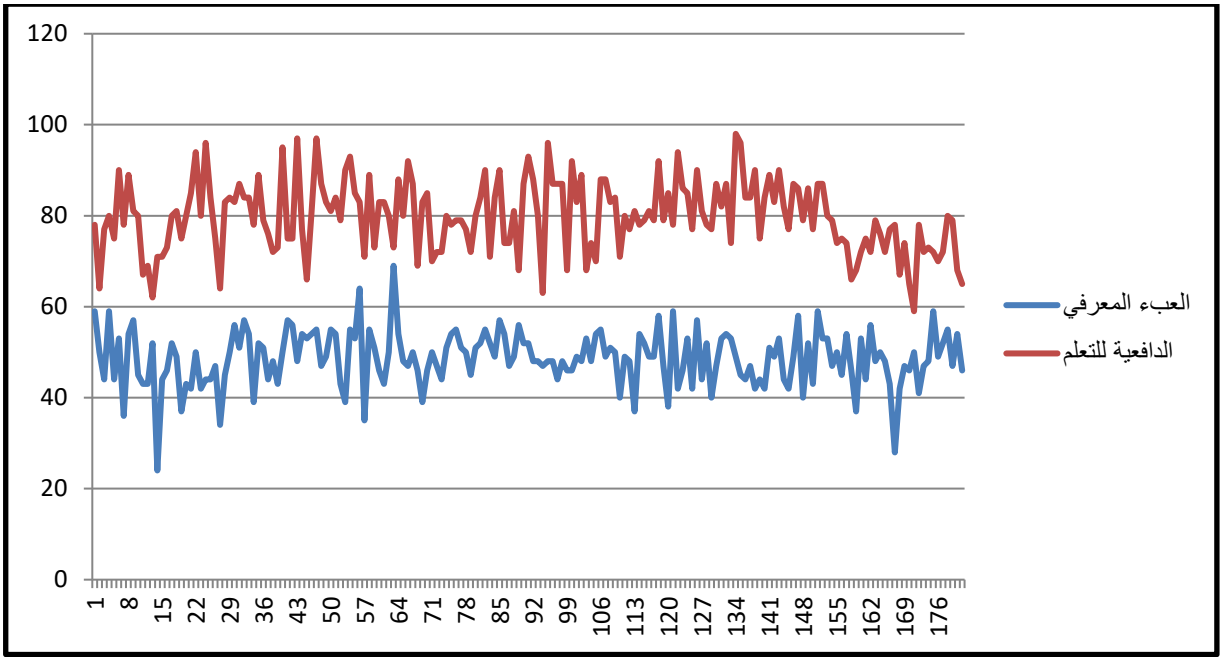
ملخص الفصل

تمهيد:

انطلاقا مما تم انجازه ضمن الدراسة الميدانية، تم رصد نتائج الدراسة بالأدوات المناسبة وتحليلها باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية Spss، وهي الإجراءات التي يقصد منها تأكيد أو نفي نتائج الفرضيات وتبريرها علميا، وذلك بتحليلها وتفسيرها ومناقشتها في ضوء نتائج الدراسات السابقة والأدبيات النظرية وضمن المعطيات الواقعية الميدانية، بشأن ما تم التوصل إليه، وفيما يلي تفصيل لذلك.

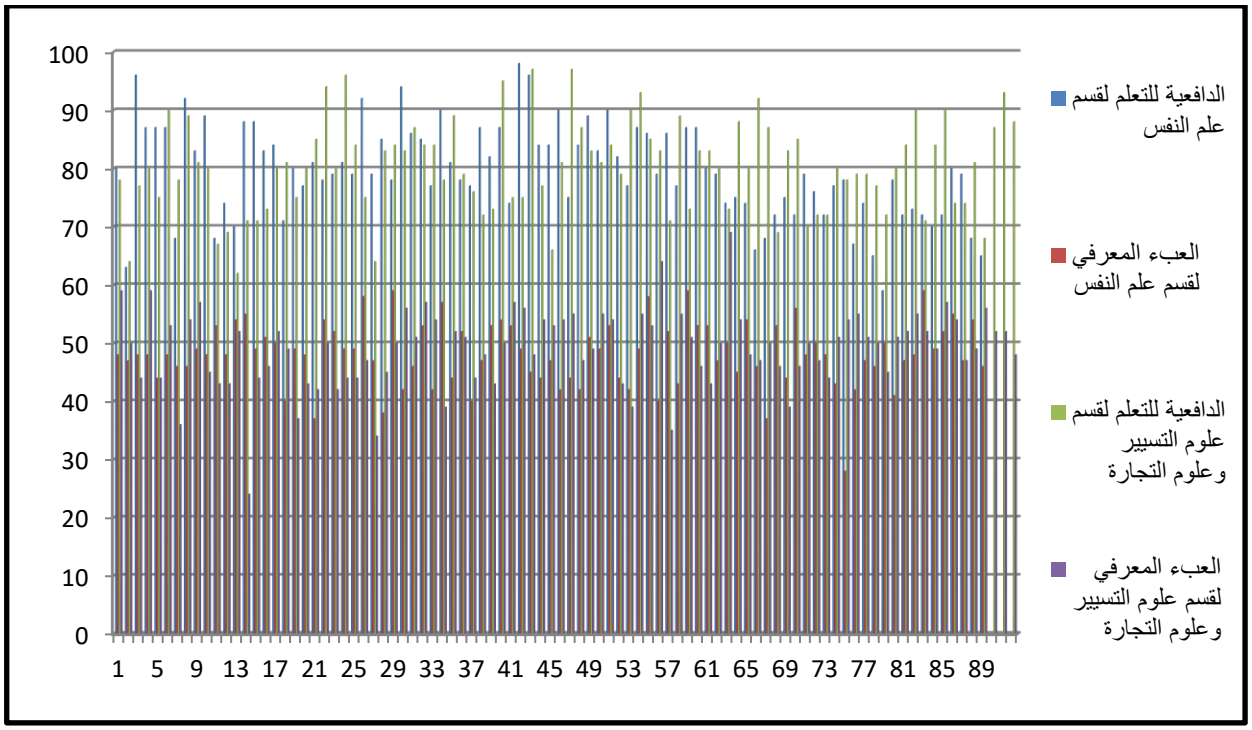
1- عرض وتحليل نتائج الدارسة:

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



الشكل رقم (04): يوضح درجات الطلبة عينة الدراسة على مقياسي العبء المعرفي والدافعية للتعلم

يمكننا المنحنى البياني أعلاه من مقارنة توزيع الدرجات الخام التي تحصل عليها الطلبة عينة الدراسة على مقياسي العبء المعرفي والدافعية للتعلم لدى طلبة الجامعة لقسميين قسم علم النفس وعلوم التربية وقسم علوم التسيير وعلوم التجارة، حيث تمركزت اغلب درجات الطلبة الجامعيين على المقياس العبء المعرفي ما بين (60- 40) وعن بعض الافراد فقد انخفضت عن (40) في المقابل ذلك درجات الطلبة الجامعيين في المقياس الدافعية للتعلم تراوحت درجاتهم بين (80-100) وعن بعض الافراد فقد انخفضت عن (65)، وما يمكن ملاحظته بأن درجات الدافعية للتعلم كانت اعلى من درجات العبء المعرفي.



الشكل رقم (05): يوضح درجات الطلبة عينة الدراسة على مقياسي العبء المعرفي والدافعية لتعلم باختلاف قسم الانتماء (علوم التسيير وعلوم التجارة /علم النفس وعلوم التربية)

يتضح من خلال الشكل أعلاه ان درجات الطلبة عينة الدراسة على مقياسي العبء المعرفي والدافعية لتعلم باختلاف قسم (علوم التسيير وعلوم التجارة /علم النفس وعلوم التربية).

تتروح درجات العبء المعرفي في قسم علم النفس بين (30 الى65) بمتوسط تقريبي حوالي 45–50 مما يشير الى نسبة كبيرة من طلبة لديهم مستوى متوسط او منخفض في هذا القياس. اما الدافعية للتعلم في قسم علم النفس تتراوح بين (60 الى95)، مع اغلبية القيم فوق 70 حيث ان طلبة في هذا القسم يمتلكون دافعية للتعلم عالية.

تتراوح درجات العبء المعرفي في قسم علوم التسيير وعلوم التجارة بين (35 إلى 60)، وتتمركز معظم القيم حول 45، أي نسبة كبيرة من الطلبة يظهرون درجات متوسطة الى منخفضة في هذا القياس. وتتراوح الدافعية للتعلم في قسم علوم التسيير وعلوم التجارة بين (65 الى 90)، وغالبًا ما تتركز القيم حول 75–85 مما يشير ان طلبة في هذا القسم لديهم الدافعية للتعلم مرتفعة.

1-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

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

الجدول رقم (10): يوضح دلالة معامل الارتباط "بيرسون" بين العبء المعرفي والدافعية للتعلم لدى الطلبة عينة الدراسة

متغيرات الدراسة	قيمة معامل الارتباط "بيرسون"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
العبء المعرفي	0.16	179	0.05
الدافعية للتعلم			

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة معامل الارتباط "بيرسون" قد بلغت (0.16)؛ وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تنص على وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين درجات العبء المعرفي والدافعية للتعلم لدى طلبة الجامعة عينة الدراسة؛ وتدل قيمة معامل الارتباط على أنها علاقة طردية ضعيفة رغم دلالتها الاحصائية؛ مما يؤثر على دلالتها المعنوية.

1-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

التي تنص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات العبء المعرفي لدى طلبة الجامعة عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علم النفس وعلوم التربية/ علوم التسيير وعلوم التجارة)"، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار"ت" لمتوسطين غير مرتبطين وعينتين غير متساويتين، والجدول رقم (11) يوضح النتيجة المتوصل إليها:

الجدول رقم (11): يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات العبء المعرفي لدى طلبة الجامعة عينة الدراسة تبعا لتخصصهم الدراسي (علم النفس وعلوم التربية/ علوم التسيير وعلوم التجارة)

العبء المعرفي	علم النفس وعلوم التربية	علوم التسيير وعلوم التجارة	ن	ت المحسوبة	ت المجدولة	مستوى الدلالة عند 0.05	اتجاه الفرق
عدد الطلبة	89	92	181	0.98	1.9	غير دالة	/
المتوسط الحسابي (م)	48.15	49.05					
الانحراف المعياري (ع)	5.52	6.66					

ويتضح من النتائج الواردة في الجدول (11) أن قيمة "ت" المحسوبة (0.98) أصغر من القيمة المجدولة (1.9) عند مستوى الدلالة (0.05)، وعليه تقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق بين متوسطي درجات العبء المعرفي للتلاميذ عينة الدراسة تعزى لتخصصهم الدراسي (علم النفس وعلوم التربية/ علوم التسيير وعلوم التجارة).

1-3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

التي تنص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الدافعية للتعلم لدى طلبة الجامعة عينة الدراسة تعزى لمتغير تخصصهم الدراسي (علم النفس وعلوم التربية/ علوم التسيير وعلوم التجارة)"، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار"ت" لمتوسطين غير مرتبطين وعينتين غير متساويتين، والجدول رقم (12) يوضح النتيجة المتوصل إليها:

الجدول رقم (12): يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات الدافعية للتعلم لدى الطلبة عينة الدراسة تبعا لتخصصهم الدراسي (علم النفس وعلوم التربية/علوم التسيير وعلوم التجارة)

الدافعية للتعلم	علم النفس وعلوم التربية	علوم التسيير وعلوم التجارة	ن	ت المحسوبة	ت المجدولة	مستوى الدلالة عند 0.05	اتجاه الفرق
عدد الطلبة	89	92	181	0.57	1.9	غير دالة	/
المتوسط الحسابي (م)	79.51	80.19					
الانحراف المعياري (ع)	8.06	7.89					

يبين الجدول رقم (12) أن قيمة "ت" المحسوبة (0.57) أصغر القيمة المجدولة (1.9) عند مستوى الدلالة (0.05)، وعليه تقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الدافعية للتعلم لدى طلبة الجامعة عينة الدراسة تعزى لمتغير تخصصهم الدراسي "(علم النفس وعلوم التربية/ علوم التسيير وعلوم التجارة)".

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 الأولى:

والتي نصت على انه "لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات العبء المعرفي والدافعية للتعلم لدى طلبة الجامعة عينة الدراسة". وقد أثبتت قيمة معامل الارتباط "بيرسون" وجود علاقة طردية ضعيفة دالة إحصائيا.

تشير نتائج الجدول إلى وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين درجات العبء المعرفي والدافعية للتعلم لدى طلبة الجامعة عينة الدراسة، كما ان العلاقة بينهما ضعيفة، ويعني ذلك أن كلما ارتفع مستوى العبء المعرفي لدى طلبة الجامعة رافقه ارتفاع في مستوى دافعية التعلم لدى طلبة الجامعة.

وتشابهت هذه النتائج مع ما اشارت اليه دراسة (وافي ودبراسو، 2022) التي بلغت القيمة المحسوبة لمعامل ارتباط بيرسون (0.195)، مما يشير إلى وجود علاقة ارتباط ضعيفة الا انها ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات خفض العبء المعرفي والإنجاز الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

ويمكن تفسير ذلك بكون من أسباب ارتفاع العبء المعرفي تعقيد محتوى المحاضرات، عندما تكون المعلومات كثيرة أو معقدة بشكل يتجاوز قدرة الطالب على المعالجة الذهنية، كما يزداد العبء المعرفي لدى طلبة اذا كانت طرق التدريس غير فعالة والاعتماد على الأسلوب التقليدي في الشرح (المحاضرة فقط دون تفاعل أو أمثلة عملية) يزيد عندهم العبء المعرفي، اضافة الى الضغوط النفسية والاجتماعية مثل القلق، ضيق الوقت، أو المشاكل الأسرية، والإقامة الجامعية لطلبة المقيمين التي يقضي طلبة الجامعة فيها اغلب وقتهم تؤثر سلبًا على قدرة الطالب على التركيز. كما ان أسباب ضعف دافعية التعلم، عدم وضوح الهدف من التعلم إذا لم يرى الطلبة فائدة ملموسة من المحاضرات أو دروس التطبيقية، تقل رغبته في بذل الجهد، والبيئة التعليمية السلبية مثل غياب التفاعل، النقد السلبي المستمر داخل حجرة الدارسة. وأيضا قلة الدعم الأكاديمي أي عندما لا يجد الطلبة من يساعده أو

يرشده في حال الصعوبات، يفقد حماس الدراسة واضافتا الأساليب التقييمية غير المشجعة مثلا التركيز فقط على الامتحانات والدرجات دون تعزيز التعلم الفعلي.

في حين اختلفت هذه النتائج مع ما توصلت اليه دارسة (سعدي وعطار، 2020) التي بلغت قيمة معامل الارتباط لديها (0.26*-) بقيمة احتمالية بلغت 0.017 وطبقت على عينة (84) طالب وطالبة، مما يشير إلى وجود علاقة ارتباط عكسية ذات دلالة إحصائية بين العبء المعرفي ودافعية الإنجاز الدراسي، ويعني ذلك أنه كلما زاد العبء المعرفي لدى الطلبة، انخفضت دافعيتهم نحو الإنجاز الدراسي.

ويمكن تفسير هذا الاختلاف بما اشارت اليه نتائج دراسة (تجاني وابي ميلود، 2024) حول علاقة العبء المعرفي بكل من المرونة التلقائية والمرونة التكيفية وطبقت على عينة (64) طالب وطالبة؛ حيث ان كل من الدافعية للتعلم والمرونة التلقائية والمرونة التكيفية تساعد الطالب على التعامل مع صعوبات الدراسة وعدم الاستسلام وكلهم يشتركون في جعل الطالب اكثر قدرة على التعلم والتطور، ويشير معامل الارتباط إلى وجود علاقة ارتباطية بين العبء المعرفي وكل من المرونة التلقائية والمرونة التكيفية، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون مع المرونة التلقائية (0.86**)، ومع المرونة التكيفية (0.87**)، وذلك عند مستوى دلالة قدره (0.0001)، وهو أقل من المستوى المقبول في العلوم الاجتماعية (0.05).

2-2- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

التي تنص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات العبء المعرفي لدى طلبة الجامعة عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علم النفس وعلوم التربية/ علوم التسيير وعلوم التجارة)"، وقد أثبتت قيمة "ت" المحسوبة (0.98) والتي كانت أصغر من القيمة المجدولة (1.9) عند مستوى الدلالة (0.05) عدم تحقق هذه الفرضية.

تشير نتائج الجدول رقم(11) الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات العبء المعرفي لدى طلبة الجامعة عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص الدراسي "(علم النفس وعلوم التربية/ علوم التسيير وعلوم التجارة)"، وهذا يعني أن التخصص الجامعي الذي يدرسه الطالب سواء كان في (مجال علم النفس وعلوم التربية أو في مجال علوم التسيير وعلوم التجارة) لا يشكل فرقًا مؤثرا على مستوى العبء المعرفي فيما بينهما؛ ويمكن تفسير ذلك بتشابه طبيعة الدراسة الأكاديمية في التعليم الجامعي حيث أن البرامج الدراسية في كلا التخصصين تحتوي على عناصر متشابهة من حيث البحوث أو العروض التقديمية أو من ناحية المواد الدراسية، وأيضا تقارب المتطلبات الأكاديمية وبالإضافة الى ارتباط الطلبة بالعالم الخارجي (خارج الجامعة). فطلبة كلا التخصصين يواجهان ضغوطات ومهمات متقاربة مثال انجاز مذكرات التخرج وتقارير التربصات بالإضافة الى التحضير للامتحان النهائي الذي يفصلهم على نهاية مرحلة ليسانس، مما يؤدي الى مستوى متشابه من العبء المعرفي لدى الطلبة "(علم النفس وعلوم التربية/ علوم التسيير وعلوم التجارة)، وهو ما تؤكده دراسة (تجاني وابي ميلود، 2024).

ومن خلال استعراض نتائج الدراسة الحالية التي طبقت على عينة قدرها 181 طالب وطالبة والتي تشير الى أن المتوسط الحسابي في التخصص (علم النفس وعلوم التربية) بلغ (79.51)، وفي حين بلغ المتوسط الحسابي للتخصص علوم التسيير وعلوم التجارة (80.19) وهي قيم متقاربة. تأكد المستوى المتقارب للعبء المعرفي لدى طلبة التخصصين.

وتتفق في ذلك مع الدراسة (بن الطاهر وحزام، 2021) التي طبقت على عينة قدرها (120) طالب وطالبة بكالوريا بالتي تشير النتائج إلى أن المتوسط الحسابي للتخصص العلمي بلغ (61.03)، وفي حين بلغ المتوسط الحسابي للتخصص الأدبي (61.10)، وهي قيم متقاربة.

في حين اختلفت هذه النتائج مع ما توصلت اليه دارسة (بالصالحة، 2022) التي طبقت على عينة قدرها (120) لدى الطلبة الجامعة بالتي تشير النتائج إلى أن المتوسط الحسابي للتخصص العلوم الاجتماعية والانسانية الذي قدر بـ (50.66)، أقل من المتوسط الحسابي لعينة الطلبة العلوم التكنولوجيا والذي قدر بـ (53.63)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى العبء المعرفي لدى أفراد عينة الدراسة باختلاف تخصصهم الدراسي ولصالح طلبة العلوم التكنولوجيا.

2-3- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

والتي نصت على انه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الدافعية للتعلم لدى طلبة الجامعة عينة الدراسة تعزى لمتغير تخصصهم الدراسي "(علم النفس وعلوم التربية/ علوم التسيير وعلوم التجارة)"، وقد أظهرت قيمة "ت" المحسوبة (0.57) الأصغر من القيمة المجدولة (1.9) عند مستوى الدلالة (0.05) على عدم تحقق هذه الفرضية.

تشير نتائج الجدول رقم (12) انه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الدافعية للتعلم لدى طلبة الجامعة عينة الدراسة تعزى لمتغير تخصصهم الدراسي "(علم النفس وعلوم التربية/ علوم التسيير وعلوم التجارة)"، وهذا يعني أن التخصص الجامعي الذي يدرسه الطالب سواء كان في (مجال علم النفس وعلوم التربية أو في مجال علوم التسيير وعلوم التجارة) لا يشكل فرقًا جوهريًا في مستوى حماسه ورغبته ودافعيته للتعلم. أي أن الطلبة في كلا التخصصين لديهم درجة متقاربة من الدافعية التعلم، ولا يوجد تخصص يتميز عن الآخر في هذا الجانب بشكل واضح إحصائيًا.

وبما ان التخصصان لا يحدثان فرقًا جوهريًا في المتغيرات او النتائج، سواء كان ذلك في "قسم علم النفس" و"قسم علوم التسيير وعلوم التجارة". وأكدت دراسة (أقنيني، 2019) أنه قد تعزى هذه المهارات او السمات المدروسة لا تعتمد بشكل أساسي على طبيعة التخصص

الأكاديمي بل ترتبط أكثر بالعوامل المشتركة بين الطلبة في مختلف التخصصات. وكمثال على ذلك البيئة الجامعية التي تضم نقاط عدة كالظروف الدراسة في الجامعة مثل توفر وسائل التعليمية تدريسية، وجودة الأساتذة، بالإضافة الى تنظيم البرامج ونظام التقييم، يمكن ان تؤثر على دافعية جميع الطلبة بشكل متساوي. وتعد طرق التدريس عاملا اخرا مهما بحيث إذا كان أسلوب التدريس موحدًا أو متقاربًا في التخصصين، فإن تأثيره على دافعية الطلبة سيكون متشابهًا، بغض النظر عن اختلاف المواد المدروسة. ولعل أيضا الخصائص الفردية للطلبة مثل الطموح الشخصي، والخلفية الدراسية، أو الأهداف المهنية من العوامل التي لها تأثير اقوى من التخصص في حد ذاته على دافعية الطلبة وكما كانت الضغوط والتحديات الجامعية عاملا أيضا فان جميع الطلبة يواجهون نفس الضغوط النفسية مثل قلق الامتحان او الضغط لسعى وتحقيق النجاح، مما يجعل مستويات الدافعية متشابهة بينهم.

ومن خلال استعراض نتائج الدراسات السابقة التي تناولت متغير الدافعية للتعلم فقد اتفقت مع نتيجة هذه الدراسة، كدراسة (عون ولمنور، 2019) التي طبقت على عينة قدرها (120) طالب وطالبة وتوصلت الى انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية للتعلم لدى طالبة الجامعة باختلاف تخصصهم الدراسي.

ودراسة (دراسة زواغي ونشناش، 2022) التي تكونت من عينة قدرها (100) تلميذ وتلميذة والتي اسفرت نتائجها على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

في حين اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت اليه دراسة (مسعودي وبالطاهر، 2024) التي طبقت على عينة تكونت من (135) طالبا وطالبة وتوصلت الى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافعية للتعلم للطلبة الجامعة تعزى لمتغير التخصص.

ملخص الفصل:

تناولنا في هذا الفصل النتائج التي توصلت اليها الدارسة من خلال عرضها وتحليلها ثم مناقشتهما وتفسيرها التي خلصت الى ما يلي:

توجد علاقة طردية ضعيفة جدا رغم كونها دالة احصائيا بين درجات العبء المعرفي والدافعية للتعلم لدى طلبة الجامعة عينة الدراسة.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات العبء المعرفي لدى طلبة الجامعة عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص الدراسي "(علم النفس وعلوم التربية/ علوم التسيير وعلوم التجارة)".

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الدافعية للتعلم لدى طلبة الجامعة عينة الدراسة تعزى لمتغير تخصصهم الدراسي "(علم النفس وعلوم التربية/ علوم التسيير وعلوم التجارة)".

الخاتـــــمة

تعد الدراسة الحالية من المساهمات التي تناولت العبء المعرفي وعلاقته بدافعية التعلم، فهي من المواضيع المهمة والبارزة في الوقت الحالي.

وبما أن العب المعرفي يمثل أحد العوامل الأساسية المؤثرة في كفاءه التعلم، اذ ترتبط فعالية المعالجة المعرفية بمدى توافق المحتوى التعليمي مع قدرات الذاكرة العاملة لدى المتعلم. وتشير الأدلة العلمية الى ان التصميم التربوي القائم على تقليل العبء المعرفي يعد مدخلا فعالا لتحسين الاداء الأكاديمي وتعزيز الفهم العميق، مما يستدعي اعتماد استراتيجيات تعليمية مدروسة تراعي مبادئ هذه النظرية.

وتعد دافعية التعلم بوصفها بنيه نفسية محورية، عاملا حاسما في تحديد مستوى الانخراط المعرفي والسلوكي للأفراد في سياقات التعلم المختلفة. كما تؤثر هذه القوة الداخلية بشكل مباشر في تبني استراتيجية التعلم العميق، والمثابرة في مواجهه الصعوبات وتحقيق مستويات أداء أكاديمية ومهنيه مرتفعة. لذا فان فهم الاليات الديناميكية لدافعية التعلم وتحديد العوامل المؤثرة فيها يمثل محور اهتمام بالغ في البحوث التربوية والنفسية الساعية الى تحسين مخرجات التعلم وتطوير القدرات الفردية.

ولعل هذا ما دفعنا لدراسة جوانب هذا الموضوع لدى طلبة الجامعة، والتي اسفرت نتائج هاته الدراسة إلى وجود علاقة طردية ضعيفة جدا –رغم دلالتها الاحصائية– بين العبء المعرفي ودافعية التعلم لطلبة الجامعة عينة الدراسة، فرغم أهمية دافعية التعلم الا ان هناك متغيرات أخرى قد تأثر في العبء المعرفي أكثر من متغير بحثنا ككمية المعلومات الهائلة، وتعقيد بعض المواد المدروسة...، وبغض النظر عن النتائج تبقي متغيرات هذا البحث جديرة بالدراسة والتعمق لأهميتها وتأثيرها على أداء الطالب في مساره الأكاديمي، ولا يزال الباب مفتوحًا امام الباحثين لاستكشاف هذا الموضوع بعمق أكبر سواء من هذه الزاوية تحديدا أم من منظورات جديده تثري النقاش وتكشف عن نتائج مبتكرة تضاف الى الرصيد المعرفي الحالي.

وفي الأخير وعلى ضوء النتائج المتحصل عليها في هذه الدراسة وما توصلت اليه الدراسات السابقة، يمكن تقديم بعض الاقتراحات التي نوجزها فيما يلي:

- العمل على تدريب الطلبة على تقليل العبء المعرفي من خلال تنظيم المعلومات المعرفية باستخدام الخرائط الذهنية وربط المفاهيم المتقاربة ببعضها البعض.
- التركيز على الفهم دون اهمال الحفظ، خاصة في مشاريع التخرج والبحوث التطبيقية.
- تعزيز دافعية التعلم من خلال ربط التعلم بالأهداف المهنية المستقبلية.
- الانخراط في المشاريع التطبيقية والتدريب الميداني لتقوية الشعور بالإنجاز مما يؤثر ايجابا على دافعية الطالب للتعلم.
- تقسيم المشاريع النهائية إلى مراحل صغيرة مع تقييمات جزئية لتجنب الضغط التراكمي.
- تخصيص ساعات ارشاد أكاديمي للطلبة المقبلين على اعداد مشاريع التخرج، ومساعدتهم على ربطها بمشاريعهم المستقبلية القابلة للتحقيق في الواقع.

قـائمة المراجـــع

- ✓ أبو رياش، حسين (2007). ***التعلم المعرفي***. جمع الحقوق الملكية الادبية والفنية. عمان، الأردن: النشر والتوزيع لدار المسيرة.
- ✓ أبو علام، رجاء محمود (2014). ***مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية***. معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- ✓ الأسود، الزهرة (2017). فاعلية برنامج ارشادي عقلاني انفعالي في تحسين مستوى تقدير الذات لدى عينة من التلاميذ معيدي سنة رابعة متوسط. ***مجلة العلوم النفسية والتربوية***. 5(1).
- ✓ الأسود، الزهرة (2019). فاعلية استخدام التعلم المدمج في تدريس مقرر التوجيه والارشاد التربوي في تنمية التحصيل والدافعية للتعلم لدى طالبات السنة الثانية علوم التربية بجامعة الوادي. ***المجلة العربية للعلوم التربوية النفسية***. (7).
- ✓ أقنيني، أسماء (2019). ***أثر طريقه التعلم التعاوني في استخدام طلبة الجامعة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ودافعية التعلم دراسة شبه تجريبيه في مقياس اللغة الإنجليزية***. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية: الجزائر.
- ✓ أنجرس، موريس ترجمة صحرواي بوزيد وبوشرف كمال وسبعون سعيد (2004). ***منهجية البحث العلمي في العلوم إنسانية تدريبات علمية***. ط2. الجزائر: للنشر دار القصبة.
- ✓ بالصالحة، خديجة (2022). ***العبء المعرفي لدى طلبة الجامعة***. مذكرة مكلمة لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية. جامعة شهيد حمه لخضر الوادي: الجزائر.
- ✓ بالطاهر، النوى ومسعودي، مريم (2024). جودة الحياة وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى الطالب. ***مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع***. 8(1). 180-195.

- ✓ بن خليفة، فاطيمة (2022). العبء المعرفي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط (دراسة ميدانية مقارنة). جامعة غليزان: الجزائر. مجلة الحقيقة للعلوم الاجتماعية والإنسانية. 21(3). 160- 183.
- ✓ بن يوسف، امال (2007). ***العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم واثارهما على التحصيل الدراسي.*** رسالة ماجستير غير منشورة. كليه العلوم والإنسانية والاجتماعية: الجزائر.
- ✓ بهادي، صليحة، وقومي، راوية (2019). ***الدافعية للتعلم وعلاقتها بأساليب التعلم لدى الطلبة الجامعيين طلبة جامعة احمد دراية – أدرار***. رسالة ماستر غير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية: الجزائر.
- ✓ بهاليل، أحمد، لبنى وعزوزي أمال (2019). ***التوافق النفسي وعلاقته بدافعيه التعلم لدى المراهق المتمدرس***. رسالة مكملة لنيل شهادة ماستر غير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية: الجزائر.
- ✓ بوزاد، نعيمة (**2021**). ***العبء المعرفي المصاحب لحل المشكلات وفقا الادراك الحسي (البصري واسمعي) وتجهيز المعلومات لدى الطلبة المتفوقين والعاديين بمرحلة التعليم المتوسط***. رسالة مقدمة لدرجة لنيل درجة الدكتوراه، غير منشورة. تخصص علم النفس المعرفي. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة لونيسي علي البليدة 2: الجزائر.
- ✓ بوفادي، حليمة ومامونى أسماء (2020). ***تقدير الذات وعلاقته بدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط***. رسالة مكملة لنيل شهادة ماستر أكاديمي غير منشورة. جامعة أحمد دراية –أدرار: الجزائر.
- ✓ تجاني، كوثر، وابي ميلود، عبد الفتاح (2024). العبء المعرفي وعلاقته بالمرونة العقلية لدى طلبة الجامعة. جامعة قاصدي مرباح ورقلة: الجزائر. ***مجلة العلوم النفسية والتربوية***. 10(2). 106-116.

- ✓ تجيني، زكية، وفاطمة، بن عطاء الله (2019). ***مستوى الطموح وعلاقته بكل من الدافعية للتعلم والمناخ الجامعي***. رسالة مكملة لنيل شهادة ماستر أكاديمي غير منشورة. جامعة قاصدي مرباح–ورقلة: الجزائر.
- ✓ جديدي، زليخة (2021). ***خطوات التطبيق للتدريب للباحث في منهجية المنطلقة النظريات والخطوات التنفذية***. جزء1. الوادي–الجزائر: للطبع والنشر والتوزيع سامي.
- ✓ جديدي، عفيفة (2014). الدافعية: أهميتها في عملية التعلم. ***مجلة معارف***. (17). 213–239.
- ✓ جلول، احمد، وبوترعه، بلال، ولوحدي، فوزي، وجديدي، زليخة (2019). ***محاضرة في مدارس ومناهج***. الوادي–الجزائر: للطبع والنشر والتوزيع سامي.
- ✓ حجازي، نوره عبد الظاهر عبد الجواد (2023). التوجيهات المعاصرة في الدراسات العبء المعرفي دراسة تحليليه دراسات تربوية اجتماعية. كلية التربية –جامعة حلوان: مصر. ***مجلة دورية المحكمة***. 29(2). 102–136.
- ✓ حديدي، محمد (2016). ***مفهوم النجاح لدى الأولياء وعلاقته بدفعيه التعلم لدى التلاميذ***. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية: الجزائر.
- ✓ الحربي، وصايف سليمان سالم (2024). البنية العاملية المقياس العبء المعرفي المرتبط بالتعليم عن بعد لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة المدينة المنورة. المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب: مصر. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***. 8(36). 593–636.
- ✓ حزام، سارة (2021). العبء المعرفي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات بالمرحلة الابتدائية دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بمدينة حاسي الرمل الأغواط. مخبر الصحة النفسية، جامعة الأغواط: الجزائر. ***مجلة العلوم النفسية والتربوية***. 7(4). 14–32.

- ✓ حزام، سارة، وبن الطاهر، التجاني (2021). العبء المعرفية لدى الطلبة المقبلين على شهادة البكالوريا "دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي" بمدينة حاسي الرمل ولاية الأغواط. مخبر الصحة النفسية، قسم علم النفس. جامعة عمار ثلجي الأغواط: الجزائر. ***مجلة الواحات للبحوث والدراسات***. 14 (3). 581-605.
- ✓ حسنين، أحمد حسن أحمد (2018). الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي كمحددات للعبء المعرفي لدى المراهقين من طلاب المرحلة الجامعية (دراسة تنبؤية). مدرس بالمعهد العالي للعلوم الإدارية والتجارة الخارجية بالتجمع الخامس. ***مجلة البحث العلمي في الآداب***. 10(9). 1-39.
- ✓ خليفة، محمود صابر إبراهيم (2020). العبء المعرفي كجهد العقل وكتقرير الذاتي لدى اطفال ذوي صعوبات التعلم والعاديين. ***مجلة الادب والعلوم الإنسانية***.91 (5). 704-750.
- ✓ الدردير، عبد المنعم أحمد (2006). ***الإحصاء البارمتري واللابارامتري***، مصر: عالم الكتب.
- ✓ الرفوع، محمد أحمد (2015). ***الدافعية نماذج وتطبيقات***. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- ✓ رمضان، علي حسن (2016). العبء المعرفي وعلاقته بالتفكير الناقد لدى طلاب الجامعة. كلية التربية، جامعة حلوان، ***مجلة دراسات تربوية واجتماعية***، مجلة 22 (1). 493-534.
- ✓ الزيدي، رائد رسم يونس (د-س). ***دور العبء المعرفي في "التعليم"***. بحث مستل من أطروحة الدكتوراه، غير منشورة. جامعة بغداد: العراق،

الرابط: https://www.academia.edu

- ✓ زواغي، شمس، ونشناش، دنيا (2022). ***مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي وفقا لاختلاف تخصصاتهم.*** رسالة مكملة لنيل شهادة ماستر غير منشورة. جامعة محمد الصديق بن يحي: الجزائر.
- ✓ السيد، محمود على أحمد (2017). التنبؤ بالأداء الأكاديمي من خلال دافعية التعلم وفعالية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة. ***مجلة العلوم التربوية***. 1(1). 492-539.
- ✓ سيسبان، فاطيمة الزهراء (2016). ***فعالية برنامج ارشادي لتحسين الدافعية للتعلم لدى التلاميذ المعرضين للتشرب المدرسي.*** رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة وهران 2: الجزائر.
- ✓ الشايب، محمد الساسي (2018). علاقة الصلابة النفسية بالدافعية للتعلم. ***مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية***. (33). 785-798.
- ✓ العتيبي، هيا سند (2017). فاعلية استراتيجية الشكلية المستندة إلى العبء المعرفي على تحصيل طالبات الصف الثاني الثانوي في مادة الفقه، ***مجلة البحث العلمي في التربية،*** كلية البنات للعلوم والآداب والتربية، جامعة عين شمس. 18 (2). 425-443.
- ✓ العصيمي، عادل بن محمد بن مسلط (2022). دور أساليب التعلم في التنبؤ بدافعية التعلم لدى طلاب الجامعة. ***مجلة الدراسات التربوية والإنسانية***. 14(4). 326-348.
- ✓ عط، جمال محمد رشيد، وفقيه، العيد (2024). كشف الخداع باستخدام تقنيه العبء المعرفي اثناء العملية التحقيق الجنائي. جامعة ابو بكر بالقايد تلمسان: الجزائر. ***مجلة ابو روافد.*** 8(1). 135-151.

- ✓ عطار، سعيدة، وسعدي، زينب (2020). العبء المعرفي وعلاقته بدافع الإنجاز الدراسي لدى طلاب الجامعة (دراسة ميدانية) بجامعة تلمسان. جامعة باتنة1: الجزائر. ***مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية***. 21(2). 513-524.
- ✓ عون، سعاد، ولمنور، نجوى (2020). ***الدافعية للتعلم وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلبة الجامعة***. رسالة مكملة لنيل شهادة ماستر أكاديمي غير منشورة. جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي: الجزائر.
- ✓ الفيل، حلمي (2015). ***مقياس العبء المعرفي***. كلية التربية النوعية – جامعة الوادي الجديد الإسكندرية: مصر. مكتبة الانجلو المصرية: **رقم الإيداع (2014/15598)**.
- ✓ الفيل، حلمي (2022). الذكاء المنظومي في نظرية العبء المعرفي. ***المجلة العلمية***. العدد الأربعون. كلية التربية النوعية – جامعة الوادي الجديد الإسكندرية.
- ✓ قطامي، يوسف (2013). ***استراتيجيات التعليم والتعلم المعرفي***. عمان-الأردن: للنشر لدار الميسر.
- ✓ قورميط، سميرة ومشاش أنيسة (2018). ***تقدير الذات وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى طالبة سنة أولى جذع مشترك علوم اجتماعية***. رسالة مكملة لنيل شهادة ماستر أكاديمي غير منشورة. جامعة مولود معمري بتيزي وزوو: الجزائر.
- ✓ الكروط، أمال، وأحمدي، خولة (2021). العبء المعرفي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة علم النفس المدرسي. جامعة الجيلالي بونعامة. مخبر المؤسسات الجزائرية عبر التاريخ ودورها في التنمية الوطنية. ***مجلة علوم الإنسان والمجتمع***. 10 (4). 555-577.
- ✓ مدور، مليكة، ووافي، رقية (2017). ***أثر تفاعل كل من السعة العقلية والعبء المعرفي على كفاءة التعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بولاية بسكرة***. دراسات في الارطفونيا وعلم النفس العصبي: الجزائر.

- ✓ مرغم، سعاد (2008). ***العلاقة بين تقدير الذات ودافعيه التعلم لدى عينه من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي بمدينه سطيف***. رسالة ماجستير غير منشورة. المركز الجامعي الوادي: الجزائر.
- ✓ مقدم، عبد الحفيظ (2011). ***الاحصاء والقياس النفسي والتربوي "مع نماذج من المقاييس والاختبارات"***. ط3. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- ✓ ملحم، سامي محمد (2007). ***مناهج البحث في التربية وعلم النفس***. ط 6. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- ✓ المولي، إيمان محمد جاد. جبر، رضا عبد الرازق (2018). ***فاعلية استراتيجيات معالجة المعلومات في تحصيل مادة العلوم وخفض العبء المعرفي وتنمية التفكير المنظومي لدى التلاميذ ضعاف السمع بالمرحلة الإعدادية المهنية***. رسالة دكتوراه منشورة. المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد كلية التربية – جامعة المنصورة: مصر.
- ✓ وافي، رقية، ودبراسو، فطيمة (2022). استراتيجيات خفض العبء المعرفي وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي (دراسة ميدانية) على عينة من تلاميذ السنة ثالثة ثانوي بمدينة بسكرة. ***مجلة علوم الإنسان والمجتمع***. 11(3). 199- 224.

الملاحـــق

عزيزي الطالب، عزيزتي الطالبة، تحية طيبة وبعد...

في إطار التحضير لنيل شهادة الماستر تخصص علم النفس المدرسي، نقوم نحن طالبيتين بإجراء دراسة ميدانية حول العبء المعرفي والدافعية التعلم، نضع بين أيديكم هذا الاستبيان الذي يحتوي على مجموعة من العبارات. نرجو منكم قراءة كل عبارة بعناية والإجابة عليها بصدق، وذلك بوضع علامة (×) أمام الإجابة التي تعكس وجهة نظركم.

يرجى عدم ترك أي عبارة دون إجابة. نؤكد أن الإجابات تعبر عن آرائكم الشخصية، ولا توجد إجابات صحيحة أو خاطئة.

نشكر لكم حسن تعاونكم، ونتمنى لكم النجاح والتوفيق الدائم.

الجنس: **ذكر** ☐ **أنثى** ☐ **التخصص:** .....

الملحق رقم (01): مقياس العبء المعرفي

رقم	العبارات	الاجابة				
		منخفض جدا	منخفض	متوسط	مرتفع	مرتفع جدا
1	مقدار الجهد البدني الذي بذلته أثناء تعلم محتوي هذا الدرس.					
2	مقدار التفاعل بين عناصر محتوي هذا الدرس.					
3	عدد عناصر المحتوي التي كان يجب عليك استيعابها في وقت واحد أثناء تعلم محتوي هذا مقدار الصعوبة التي عانيت منها أثناء تعلم محتوي الدرس.					
4	مقدار الصعوبة التي عانيت منها أثناء تعلم محتوي هذا الدرس.					

5	مقدار الترابط بين عناصر محتوي هذا الدرس.					
6	متوسط عدد المعلومات التي تتضمنها الفقرة الواحدة في هذا الدرس.					
7	مقدار الضغط الذي عانيت منة أثناء تعلم هذا الدرس.					
8	مقدار الأنشطة غير المرتبطة مباشرة بمهمة التعلم والتي عانيت منها أثناء تعلم هذا الدرس.					
9	مقدار الإحباط الذي عانيت منة أثناء تعلم هذا الدرس.					
10	مقدار الإزعاج الذي عانيت منة أثناء تعلم هذا الدرس.					
11	مدي إتقان تصميم وتنظيم عناصر محتوي هذا الدرس.					
12	مقدار الجهد العقلي الذي بذلته لكي تفهم وتتمكن من محتوي هذا الدرس.					
13	مقدار انهماكك في التعلم أثناء تعلم محتوي هذا الدرس.					
14	مقدار المعلومات الجديدة التي استطعت ربطها بمعلومات قديمة موجودة لديك أثناء تعلم محتوي هذا الدرس.					
15	مقدار دافعيتك لتعلم محتوي هذا الدرس.					
16	مدي قدرتك على تقديم تفسيرك الشخصي لما تعلمته.					

الملحق رقم (02): مقياس الدافعية التعلم

الرقم	العبارات	الاجابة		
		موافق	محايد	غير موافق
1	أشعر بسعادة عندما أكون موجودا في الجامعة.			
2	يندر أن يهتم والدي بدرجاتي.			
3	أفضل القيام بالعمل الدراسي ضمن مجموعة على أن أقوم به منفردا.			
4	اهتمامي ببعض المواد الدراسية يؤدي الي اهمال كل ما يدور حولي.			
5	أستمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلمها في الجامعة.			
6	لدي نزعة الي ترك الجامعة بسبب قوانينها الصارمة.			
7	أحب القيام بمسؤولياتي في الجامعة بغض النظر عن النتائج.			
8	واجه المواقف الدراسية المختلفة بمسؤولية تامة. يصغي والدي عندما أتحدث عن مشكلاتي بالجامعة.			
9	يصغي والدي عندما أتحدث عن مشكلاتي بالجامعة.			
10	يصعب عليا الانتباه لشرح الأستاذ ومتابعته.			
11	أشعر بأن غالبية الدروس التي تقدمها الجامعة غير مثيرة.			
12	أحب أن يرضي عني جميع زملائي في الجامعة.			
13	أتجنب المواقف بالجامعة التي تتطلب تحمل المسؤولية.			
14	لا أستحسن إنزال العقوبات على طلبة الجامعة بغض النظر عن الأسباب.			
15	يهتم والدي بمعرفة حقيقة مشاعري تجاه الجامعة			
16	أشعر بأن بعض الزملاء في الجامعة هم سبب المشاكل التي أتعرض لها.			
17	أشعر بالضيق اثناء أداء الواجبات التي تتطلب العمل مع زملاء في			

	الجامعة.			
18	أشعر باللامبالاة أحيانا فيما يصل بأداء الوجبات المدرسية.			
19	أشعر بالرضا عندما أقوم بتطوير معلوماتي ومهاراتي بالجامعة.			
20	أفضل أن يعطينا الأستاذ أسئلة صعبة تحتاج لتفكير.			
21	أفضل أن أهتم بالمواضيع الدراسية على أي شيء آخر.			
22	أحرص على أن أتقيد بالسلوك الذي تطلبه الجامعة.			
23	يسعدني أن تعطي المكافآت للطلبة بمقدار الجهد المبذول.			
24	أحرص على تنفيذ ما يطلبه مني الأستاذ والوالدين بخصوص الوجبات الدراسية.			
25	كثيراً ما أشعر بأن مساهمتي في عمل أشياء جديدة في الجامعة تميل إلى الهبوط.			
26	أشعر بأن الالتزام بقوانين الجامعة يخلق جو دراسي مريحاً.			
27	أقوم بالكثير من النشاطات بالجامعة ومنظمات الطلابية.			
28	لا يأبه والدي عندما أتحدث إليهما عن علاماتي الدراسية.			
29	يصعب عليا تكوين صداقة بسرعة مع الزملاء بالجامعة.			
30	لدي رغبة قوية للاستفسار عن المواضيع الدراسية.			
31	يحرص والدي على قيامي بأداء واجباتي الدراسية.			
32	لا يهتم والدي بالأفكار التي أتعلمها بالجامعة.			
33	سرعان ما أشعر بالملل عندما أقوم بالواجبات الدراسية.			
34	العمل مع الزملاء في الجامعة يمكنني من الحصول على علامات أعلى.			
35	تعاوني مع زملائي في حل واجباتي الدراسية يعود عليا بالمنفعة.			
36	أقوم بكل ما يطلب مني في نطاق الجامعة.			

ونتمنى لكم النجاح والتوفيق الدائم