SHIHAB JOURNAL OF HUMANITIES
Volume (2), Issue (3) (Sept, 2026)
ISSN: 3136-2958

مجلة الشهاب للعلوم الإنسانية
المجلد (2) العدد 3 سبتمبر 2026
ردمد: 3136-2958

العبء المعرفي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى طلاب الشهادة الثانوية بمدينة طبرق

فتحي امراجع امصادف
قسم علم النفس، كلية الاداب جامعة طبرق

Cognitive Load and Its Relationship to Achievement Motivation among Secondary School Certificate Students in the City of Tobruk

Fathi Amragea Amsadef
Department of Psychology, Faculty of Arts, University of Tobruk
Fathi.amragea@tu.edu.ly

تاريخ الاستلام: 2026/9/12 تاريخ المراجعة 9/15/ 2026 تاريخ القبول:2026/10/11- تاريخ النشر: 11/05/ 2026

ملخص :

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى العبء المعرفي ومستوى الدافعية للإنجاز، والكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بينهما لدى طلاب الشهادة الثانوية بمدينة طبرق .واعتمدت المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت مقياس العبء المعرفي لحلمي الفيل (2015) ، ومقياس الدافعية للإنجاز المنسوب إلى الشعراوي (2000) والزغبي (2003) ، واعتمدت الدراسة في التحليل الإحصائي على عينة قوامها (348) طالبًا وطالبة وحُللت البيانات باستخدام اختبار» ت «لعينة واحدة ومعامل ارتباط بيرسون، وأظهرت النتائج أن متوسط العبء المعرفي بلغ (52.53) بانحراف معياري(8.47) ، وهو أعلى من المتوسط الفرضي(48) ، وكانت قيمة» ت (9.97) «عند مستوى دلالة أقل من .(0.001) كما بلغ متوسط الدافعية للإنجاز (84) بانحراف معياري(10.62) ، مقارنة بالمتوسط الفرضي(72) ، وكانت قيمة» ت (21.06) «عند مستوى دلالة أقل من .(0.001) وكشفت النتائج عن علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين العبء المعرفي والدافعية للإنجاز، إذ بلغ معامل ارتباط بيرسون (0.143) عند مستوى دلالة .(0.008)وتشير هذه النتيجة إلى ارتباط موجب محدود القوة ، ولا تثبت وجود علاقة سببية بين المتغيرين ، كما بينت النتائج وجود فروق في العبء المعرفي لدى طلاب الشهادة الثانوية تبعا لمتغير النوع لصالح الاناث ، ايضا وجود فروق في العبء المعرفي لدى طلاب الشهادة الثانوية تبعا لمتغير المدرسة ، وذلك لصالح طلاب المدارس العامة .

وبينت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائياً في الدافعية للإنجاز لدى طلاب الشهادة الثانوية تبعا لمتغير النوع ، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافعية للإنجاز لدى طلاب الشهادة الثانوية تبعا لمتغير المدرسة .

الكلمات المفتاحية : العبء المعرفي ـ الدافعية للإنجاز .

Abstract

This study aimed to identify the levels of cognitive load and achievement motivation and to examine the correlation between them among secondary certificate students in Tobruk, Libya. A descriptive correlational design was adopted. The instruments were the Cognitive Load Scale by Al-Feel (2015) and the Achievement Motivation Scale attributed to Al-Shaarawi (2000) and Al-Zughbi (2003), as reported in Bakri (2019). Data were analyzed using one-sample t-tests and Pearson's correlation. The mean cognitive-load score was 52.53 (SD = 8.47), exceeding the hypothetical mean of 48, $t = 9.97$, $p < .001$. The mean achievement-motivation score was 84 (SD = 10.62), exceeding the hypothetical mean of 72, $t = 21.06$, $p < .001$. A small positive statistically significant correlation was found between cognitive load and achievement motivation ($r = .143$, $p = .008$). This correlational finding does not establish causality , The results revealed significant differences in cognitive load among secondary school certificate students according to gender, in favor of female students. The findings also indicated significant differences in cognitive load according to school type, in favor of students attending public schools.

Furthermore, the results showed no statistically significant differences in achievement motivation among secondary school certificate students based on gender. Likewise, no statistically significant differences were found in the level of achievement motivation according to school type among secondary school certificate students.

Keywords: cognitive load; achievement motivation; secondary certificate students; Tobruk; correlational study

.

المقدمة

تُعد عملية استقبال المعلومات وتنظيمها ومعالجتها هي نشاطًا معرفيًا يتطلب من المتعلم فهمها وتحليلها وربطها بالمعارف السابقة، وتتأثر كفاءة هذه العملية بمدى التوافق بين متطلبات المهمة التعليمية وقدرات المتعلم العقلية .وتكتسب الذاكرة العاملة أهمية خاصة في هذا السياق؛ لأنها تتعامل مع المعلومات أثناء أداء المهمة، في حين تتصف سعتها بحدود معينة، الأمر الذي يجعل كثافة المحتوى وتعقيده وطريقة تقديمه عوامل مؤثرة في الجهد العقلي المطلوب للتعلم ، ايضا لا تقتصر العملية التعليمية على معالجة المعلومات فحسب، بل تتضمن جوانب نفسية ودافعية تسهم في توجيه سلوك المتعلم نحو الأهداف .وتظهر الدافعية للإنجاز في رغبة الطالب في إتمام المهمات، والمثابرة عند مواجهة الصعوبات، والسعي إلى تحسين مستوى الأداء .وتزداد أهمية دراسة هذا الجانب في المرحلة الثانوية لما تتضمنه من متطلبات دراسية واختبارات وتطلعات مستقبلية، وهي ظروف قد تتزامن مع اختلافات في مقدار الجهد العقلي المبذول وفي درجة التوجه نحو الإنجاز . **(الحسن ،2012 ، صـ 43)**

ومن هذا المنطلق، فإن تناول العبء المعرفي والدافعية للإنجاز معًا يتيح فهمًا أوسع لبعض الجوانب المعرفية والدافعية المرتبطة بالتعلم .كما أن فحص العلاقة بينهما في البيئة التعليمية بمدينة طبرق يوفر بيانات ميدانية يمكن الإفادة منها في فهم طبيعة الارتباط بين متطلبات معالجة المعلومات وتوجه الطالب نحو تحقيق أهدافه، دون افتراض اتجاه محدد للعلاقة قبل اختبارها إحصائيًا .

مشكلة الدراسة :

تتمثل مشكلة الدراسة في الحاجة إلى التعرف على مستوى العبء المعرفي لدى طلاب الشهادة الثانوية بمدينة طبرق، ومستوى الدافعية للإنجاز لديهم، وتحديد ما إذا كانت توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين .فالطالب يتعامل في الموقف التعليمي مع محتوى ومهمات تتطلب موارد معرفية متفاوتة، وفي الوقت نفسه يحتاج إلى دوافع تساعده على الاستمرار وبذل الجهد لتحقيق أهدافه .ومن ثم تبرز الحاجة إلى وصف هذين المتغيرين والكشف عن طبيعة العلاقة بينهما في البيئة المحلية . **(الفيل ، 2022: صـ 148)**

حيث ان اكتساب المهارات التي تساهم في رفع مستوى كفاءة الفرد وزيادة جودة التكيف مع العالم الخارجي هي حجر الاساس في البناء المعرفي ، فالتلميذ طوال المراحل الدراسية يبحث عن المعلومات التي تسهل عليه وصوله الي ما يطمح حيث أن محدودية الذاكرة تؤثر على هذه العمليات المعرفية.

فالعبء المعرفي يحدث نتيجة فشل في العمليات العقلية في الذاكرة، لكي تقوم بتخزين المعلومات عليها بشكل جيد ومنظم وبعدها تعالجها ومن ثم تقوم بتخزينها وترميزها وتعتبر مرحلة ترميز المعلومات من أهم المراحل إذا أن المعلومات المرمزة والمنظمة بشكل جيد يسهل تذكرها وهذا يؤدي إلى تقليل العبء المعرفي ، وقد أشارت دراسة صابرين، نوية (2021) الي ان تلاميذ السنة الثالثة ثانوي يعانون بشكل متوسط من العبء المعرفي اي انهم يجدون صعوبة على مستوى العمليات المعرفية وخاصة فيما يتعلق بنشاط الذاكرة العاملة. **(أحمد، 2022 : صـ 106)**

وعليه يتمثل السؤال الرئيس للدراسة في :ما طبيعة العلاقة بين العبء المعرفي والدافعية للإنجاز لدى طلاب الشهادة الثانوية بمدينة طبرق؟ ويتفرع عنه السؤالان الآتيان :ما مستوى العبء المعرفي لدى هؤلاء الطلاب؟ وما مستوى الدافعية للإنجاز لديهم؟

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى :

1- التعرف على مستوى العبء المعرفي لدى طلاب الشهادة الثانوية بمدينة طبرق .
2- التعرف على مستوى الدافعية للإنجاز لدي طلاب الشهادة الثانوية بمدينة طبرق .
3- الكشف عن العلاقة الارتباطية بين العبء المعرفي والدافعية للإنجاز لدى عينة الدراسة .
4- التعرف على مستوى الفروق في الدافعية للإنجاز تبعا لمتغير النوع (ذكور/ إناث) والمدارس الثانوية (خاصة / عامة) لدى عينة الدراسة .
5- التعرف على مستوى الفروق في العبء المعرفي تبعا لمتغير النوع (ذكور/ إناث) والمدارس الثانوية (خاصة / عامة) لدى عينة الدراسة .

أهمية الدراسة

تنبع الأهمية النظرية من تناول متغيرين يرتبطان بعملية التعلم، هما العبء المعرفي والدافعية للإنجاز، وإبراز أوجه التفاعل المحتملة بين متطلبات المعالجة العقلية وتوجه الطالب نحو تحقيق الأهداف .كما تضيف الدراسة وصفًا ميدانيًا لهذين المتغيرين لدى طلاب الشهادة الثانوية في مدينة طبرق، بما يتيح مقارنة نتائجها بنتائج دراسات أخرى في بيئات تعليمية مختلفة .

أما الأهمية التطبيقية فتتمثل في إمكانية الإفادة من النتائج عند تنظيم المحتوى الدراسي، وتقديم المعلومات بصورة واضحة ومتدرجة، ومساندة دافعية الطلاب من خلال تحديد الأهداف والتغذية الراجعة والتشجيع على المثابرة .وتظل هذه التطبيقات مقترحات تربوية عامة تحتاج إلى تقويم ميداني قبل الحكم على فاعليتها في خفض العبء أو تعزيز الدافعية .

الإطـــار النظـري :

أولًا :العبء المعرفي :

يشير العبء المعرفي إلى مقدار الجهد العقلي الذي تتطلبه معالجة المعلومات أثناء أداء مهمة معينة .وتقوم نظرية العبء المعرفي على أن الذاكرة العاملة محدودة السعة والمدة، وأن التعلم يتأثر بمدى ملاءمة متطلبات المهمة لهذه السعة .فإذا قُدمت معلومات كثيرة أو متداخلة في وقت قصير، فقد يجد المتعلم صعوبة في الاحتفاظ بالعناصر اللازمة ومعالجتها في الوقت نفسه، بما يحد من فرص الفهم وبناء المعرفة .

وتتفاعل الذاكرة العاملة مع الذاكرة طويلة المدى التي تختزن الخبرات والمعارف في صورة مخططات معرفية منظمة . وتساعد هذه المخططات على تجميع عناصر المعلومات في وحدات ذات معنى، بحيث لا يحتاج المتعلم إلى معالجة كل عنصر منفردًا .لذلك قد تختلف صعوبة المهمة نفسها من طالب إلى آخر تبعًا لمعارفهما السابقة وخبراتهما وقدرتهما على ربط المعلومات الجديدة بما سبق تعلمه .**(العتيبي ، 2023 : صـ 135)**

ويُميز في الأدبيات بين أنواع للعبء المعرفي .فالعبء الجوهري يرتبط بطبيعة المادة وعدد عناصرها ومدى التفاعل بينها، ويتأثر بمستوى خبرة المتعلم .أما العبء الدخيل فينشأ من طريقة عرض المعلومات أو تصميم المهمة عندما تفرض مطالب غير ضرورية، مثل التعليمات المربكة أو التكرار غير المفيد أو تشتت المعلومات المترابطة .ويُشار كذلك إلى العبء وثيق الصلة بالمعالجة التي تدعم بناء المخططات المعرفية وتنظيم المعرفة .ويساعد التمييز بين هذه الأنواع على فهم أن الجهد العقلي ليس كله من طبيعة واحدة، وأن أثره يتوقف على مصدره وطريقة توظيفه ، وتتضمن التطبيقات التعليمية لنظرية العبء المعرفي تنظيم المحتوى في وحدات مترابطة، وتقديم الأمثلة المحلولة عند بداية تعلم المهارات الجديدة، وتوضيح التعليمات، وإزالة التفاصيل التي لا تخدم هدف التعلم، والانتقال التدريجي من الدعم إلى الممارسة المستقلة .ولا يعني خفض العبء المعرفي إلغاء التحدي من الموقف التعليمي، بل يعني تجنب المطالب غير الضرورية مع الإبقاء على مستوى مناسب من التحدي الذي يساعد المتعلم على بناء المعرفة. **(فليح ، 2020 : صـ 62)**

ويتأثر العبء المعرفي بعوامل متعددة، منها صعوبة المحتوى، وكثافة المعلومات، والوقت المتاح، والمعرفة السابقة، وطريقة شرح المعلم، ووضوح التعليمات، وتنظيم البيئة الصفية .وقد يرتفع عندما يضطر الطالب إلى بذل جهد لفهم طريقة عرض المحتوى بدلًا من توجيه انتباهه إلى مضمونه .ومع ذلك، لا تكفي الدرجة الكلية للمقياس وحدها لتحديد مصدر العبء أو أسبابه؛ إذ يتطلب ذلك تحليل الأبعاد والظروف التعليمية المصاحبة .

وتبرز أهمية دراسة العبء المعرفي لدى طلاب الشهادة الثانوية لأن هذه المرحلة تتضمن مقررات متنوعة ومهمات متتابعة واستعدادًا للاختبارات، بما يتطلب عمليات للفهم والتذكر والتطبيق .ويمكن أن يوفر قياس العبء مؤشرًا على مقدار الجهد العقلي الذي يصاحب التعلم، لكنه لا يفسر بمفرده جميع جوانب أداء الطالب أو خبرته التعليمية، لتداخل عوامل معرفية وشخصية ومدرسية أخرى .

ويُقاس العبء المعرفي في الدراسة الحالية باستخدام المقياس الذي أعده حلمي الفيل(2015) ، ويتكون من (16) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد، وتُجاب مفرداته وفق بدائل استجابة متدرجة .وبلغ معامل ألفا كرونباخ للمقياس(0.79) ، وفق بيانات الخصائص السيكومترية المتاحة، بما يشير إلى مستوى مقبول من الاتساق الداخلي في العينة التي حُسب عليها الثبات .

مظاهر العبء المعرفي :

قد تظهر زيادة العبء المعرفي في صعوبة المحافظة على الانتباه، وبطء معالجة المعلومات، والحاجة إلى إعادة قراءة المحتوى، وصعوبة الاحتفاظ بعدة عناصر في الذاكرة العاملة في الوقت نفسه، وكثرة الأخطاء عند أداء المهمات المركبة .وقد يصاحب ذلك إجهاد ذهني أو صعوبة في متابعة خطوات المهمة .وتُعد هذه المظاهر مؤشرات تربوية محتملة تتباين باختلاف طبيعة المهمة وخبرة المتعلم، ولا تمثل تشخيصًا مستقلًا . **(محمد ، 2023 : صـ 210)**

أعراض العبء المعرفي:

ويحدث العبء المعرفي نتيجة فشل في العمليات العقلية، فالذاكرة لكي تقوم بتخزين المعلومات عليها أن تقوم بترميز المعلومات بشكل جيد ومنظم ثم تقوم بمعالجتها ومن ثم تقوم بتخزينها، وتعد مرحلة ترميز المعلومات أهم مرحلة اذ ان المعلومات المرمزة والمنظمة بشكل جيد يسهل تذكرها وهذا يؤدى الى تقليل العبء المعرفي. فهناك اعراض معينة تظهر على الطلاب الذين يعانون من العبء المعرفي مثل الاغلاق العقلي، وانخفاض مستوى الكفاءة، وعدم القدرة على الاح تفاظ بالمعلومات وفهمها. فالطالب لا يستطيع معالجته المعلومات لأن الفهم يحدث عند معالجة جميع عناصر المعلومات المرتبطة بالمادة في وقت واحد في الذاكرة العاملة، فاذا احتوت المادة الدراسية على الكثير من العناصر التي لا يمكن معالجتها بوقت واحد في الذاكرة العاملة فإن المادة الدراسية تصبح صعبة الفهم ، فالعبء المعرفي يتمثل في حمل كبير واقع على الذاكرة العاملة، ويتمثل في عبء داخلي وعبء خارجي، ويعتبر العبء الخارجي الصعوبة المضافة وغير الضرورية. **(حسن ، 2018 : صـ 172)**

أهمية العبء المعرفي:

تظهر أهمية الاهتمام بالعبء المعرفي من خلال تنشيط وتطوير عملية الاسترجاع والتي ترتبط في تحسين التحصيل الدراسي واستبقاء المعلومات والمفاهيم العلمية لدى الطلبة، اذ يعد الاسترجاع وظيفة الذاكرة العاملة، ويعنى استعادة المعلومات من الذاكرة طويلة المدى عند الحاجة اليها، ويتأثر بالطريقة التي يتم من خلالها عملية التخطيط للاسترجاع، وطرق تنظيم المعلومات مثل: وضع نماذج لكيفية

ترابط العناصر والاجزاء، وبناء مخططات مفاهيمية للمادة التعليمية، ومن هنا يجب على المربين والمعلمين عدم الافراط في تناول المعلومات والبيانات بهدف توعية الطلاب بالمواد والمناهج الدراسية المختلفة، فزيادة العبء المعرفي من الأمور التي قد تعيق عملية الفهم لدى الطلاب عامة .

اسباب العبء المعرفي

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

2- سيادة أنماط التعليم التقليدية سواء في المدارس أو الجامعات التي يتولى فيها المعلم الدور الرئيسي في العملية التعليمية، فهو الذي يحدد الاجابة التي على المتعلم تقديمها.

3- عدم اعطاء المتعلم وقت كافي لكي يفكر، وعدم اعطاء فرصة كافية للذاكرة العاملة لكي يقوم بوظائفها. **(مرجع سابق ، 2023 : صـ 180)**

مصادر العبء المعرفي:

تعددت مصادر العبء المعرفي في:

1- العبء المعرفي الداخلي Intrinsic cognitive load ويشير الى عدد العناصر التي يتم معالجتها في وقت واحد في الذاكرة العاملة، وهذا يعنى تفاعل هذه العناصر مع بعضها مما يسبب العبء المعرفي. ويتطلب التعامل مع العبء المعرفي الداخلي لدى متعلم ما بواسطة المعالجات التعليمية تعديل طبيعة مهمة التعلم، فمثلاً يمكن خفض العبء المعرفي الداخلى عن طريق حذف بعض العناصر والعلاقات في المراحل الأولية من التعليم أو استبدالها بمهام أبسط نسبياً. وينشأ هذا النوع من العبء المعرفي نتيجة لصعوبة وتعقيد المحتوى الدراسي، فإذا ما احتوت المادة الدراسية على الكثير من العناصر والمفاهيم أو ضعف في عملية تنظيم المحتوى الدراسي مستوى صعوبة عناصره فان المتعلم يجد صعوبة في معالجتها بوقت واحد في الذاكرة العاملة، لذا تصبح هذه المادة صعبة الفهم.

2- العبء المعرفي الخارجي Extraneous cognitive load ويعرف كذلك بالعبء المعرفي غير الفعال، وهو نتيجة للتقنيات التعليمية التي يحتاجها المتعلمون للمشاركة في أنشطة التعلم، والتي لا ترتبط بمخطط البناء المعرفي للمتعلم.

3- العبء المعرفي الفعال أو وثيق الصلة Germane cognitive load: يحدث نتيجةللمعالجة المعرفية المفيدة مثل الأفكار التجريدية وغيرها والتي تعزز من خلال الوسائل التعليمية، ويساعد على بناء مخططات معرفية جديدة ومعقدة بطريقة متعاقبة تساعد المتعلم على الإنتقال بين المثيرات المقدمة له وحفظ المعلومات المفيدة الأمر الذي يساعده على التفكير بشكل منطقي وناقد ويستطيع التحكم على المعلومات المقدمة له بموضوعية، وينتج هذا النوع نتيجة مشاركة المتعلم الفعالة في التعلم والتي ينتج عنها التفاعل مع المعلومات الجديدة والانتقال بين المثيرات المقدمة له ومعالجتها في بيئته المعرفية فضلاً عن ذلك أن بعض المعلومات قد تكون عالية التجريد معززة بالتقنيات التعليمية بمعنى أن هذا النوع من العبء يسهم في عملية التعلم بدل من أن يتعارض معها، الأمر الذي يتطلب من المتعلم بناء مخططات معرفية جديدة وبهذا يتولد لديه عبء معرفي. **(Sweller, 2022)**

المخططات الذهنية: تشير استراتيجية المخططات الذهنية (السكيما) إلى امتلاك المتعلم المعرفة واسعة في موضوع ما، تمكنه من تعلم الموضوع بنحو 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.

الهدف الحر: هذه الاستراتيجية تحدد الهدف بدقة متضمنة الهدف الرئيسي والأهداف الفرعية، مع التأكيد على فهم المتعلمين لها، وتتابع تحقق الأهداف الفرعية للوصول إلى الهدف الرئيسي وتعمل هذه الاستراتيجية على ربط كل معلومة بالهدف، مما يقلل من زيادة العبء المعرفي على تعلم المتعلم وذاكرته، أن معظم المواد التعليمية تقدم للطلاب مجموعة من المعلومات وهدفاً محدداً يجب تحقيقه ولا يمكن تحقيق هذا الهدف إلا بتحقيق أهداف فرعية لم تذكر للطلاب، وهذا يجعلهم يركزون فقط على الهدف المطلوب دون الانتباه للأهداف الفرعية، وعندما تكون المشكلات التعليمية حرة الهدف، فان المتعلم سيركز على المعلومة التي تقدم له ويستعملها عند اللزوم ليحقق الهدف المطلوب بسهولة مع تجنب الذاكرة العاملة للمستويات العالية من العبء المعرفي.

المثال المحلول وإكمال المسألة: هذه الاستراتيجية تعرض عددا كبيرا من الأمثلة المحلولة والتي من طريقها تقدم مبادئ وقواعد الموضوع اما إكمال المسألة فلها منطق استعمال الأمثلة المحلولة ولكن بدلاً من اعطاء الطالب مثالاً محلولا كاملا يزود المتعلم بأمثلة محلولة جزئيا ثم يُكلف المتعلم بإكمال حل المثال.

هنا يأتي أهمية استراتيجيات العبء المعرفي لتنظيم المعلومات داخل بيئة التعلم الذكي موضع البحث، واستبعاد المعلومات الدخيلة والإبقاء على المعلومات ذات الصلة بموضوع التعلم، وتجميعها في وحدات ذات معنى؛ تشغل حيزا أقل في الذاكرة العاملة مما يؤدي الى نتائج أفضل في التعلم. **(إبراهيم، وغنيم، 2024 : صـ 571)**

مبادئ نظرية العبء المعرفي:

والمبدأ الأساسي الذي تقوم عليه نظرية العبء المعرفي هو أن المتعلمين يمتلكون ذاكرة عاملة محدودة، وأن التحميل الزائد على الذاكرة يعوق حدوث التعلم الجيد وعليه يجب أن تتحكم في سعة الذاكرة العاملة لتسهيل حدوث التعلم، وترك سعة عقلية للاستفادة منها، هذا إضافة إلى أن العبء المعرفي المنخفض على المتعلم يساعده في اكتساب المزيد من المعلومات دون تعب أو إجهاد عقلي يذكر، وإتاحة الفرصة للاستيعاب المستمر لفترات طويلة (أحمد، 2018)، وضرورة تكييف التعليم مع حدود النظام المعرفي للمتعلم كان الشاغل

الرئيسي لنظرية العبء المعرفي والتي تم تطويرها من قبل جون سويلر وزملائه، والذين أصبحوا مؤثرين في علم النفس التربوي **(خليل، وسالم، 2019 : صـ 111).**

تعتمد نظرية العبء المعرفي على عدة مبادئ **تحددت في الآتي**:

1- الذاكرة العاملة سعتها محدودة جداً، مما يسبب فقدان كثير من المعلومات التي يتعلمها المتعلم إذا لم يجر المعالجات العقلية المناسبة لها.
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، يصبح التعلم غير فعال..
4- الذاكرة طويلة المدى سعتها غير محدودة، 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 للمتعلمين أو من طرائق عرضها.
6- استعمال تمثيل واحد للمعرفة النص أو الصورة يؤدي إلى تخفيض العبء المعرفي عن الذاكرة.
7- إعادة تصميم المواد التعليمية على وفق وحدات ضمن السعة المناسبة للذاكرة، إذ يتم البحث عن طرائق تعليمية مناسبة تخفض مستوى العبء المعرفي المرتفع، مما يزيد من فاعلية التعلم.
8- حل المشكلات بواسطة الطرائق التقليدية يرهق الذاكرة العاملة ولا يؤدي إلى تعلم فعال والبديل هو استعمال استراتيجية المثال المحلول للتخلص من مصادر العبء المعرفي الداخلية.
9- ترتيب المادة التعليمية كي تقلل الحاجة للانتباه والربط بين المصادر المتنوعة للمعلومات، مما يؤدي إلى تخفيف العبء المعرفي من الذاكرة العاملة.
10- إن عمل الذاكرة العاملة إعداد وترتيب المواد بطريقة منظمة لتسهيل معالجتها وتخفيف العبء المعرفي.
11- المتعلم الخبير هو الذي يتدخل في عملياته التنظيمية لكي يجعل عناصر التعلم مترابطة ضمن علاقة قابلة للمعالجة السهلة دون إضافة عبئاً معرفياً.
12- تقليص مصادر العبء المعرفي الداخلية أولا ثم الخارجية يجعل التعلم سهلا.
13- مراعاة مصادر تسهيل الانتباه للعناصر المحددة بسعة الذاكرة يقلل من حدوث العبء المعرفي. **(فليح، 2020 : صـ 144) و(Sweller, 2022: p 2229)**

أسباب العبء المعرفي والعوامل المؤثرة فيه

ترتبط أسباب العبء المعرفي بعوامل متداخلة، من أبرزها كثرة عناصر المحتوى وتفاعلها، وارتفاع مستوى التجريد، وضعف تنظيم المعلومات، وغموض التعليمات، وتشتت الانتباه بين مصادر متعددة، وضيق الوقت المتاح للمعالجة .كما تؤثر المعرفة السابقة في مقدار العبء؛ فالمتعلم الذي يمتلك مخططات معرفية منظمة يستطيع التعامل مع المعلومات الجديدة بكفاءة أكبر . لذلك يتحدد العبء من خلال التفاعل بين خصائص المحتوى وطريقة عرضه وخصائص المتعلم . .**(حسن ، 2018 : صـ 187)**

الأسس والنظريات المفسرة للعبء المعرفي

تُعد نظرية العبء المعرفي الإطار الرئيس لتفسير أثر متطلبات التعلم في موارد الذاكرة العاملة .وتنطلق من التمييز بين الذاكرة العاملة محدودة السعة والذاكرة طويلة المدى التي تخزن المعرفة في صورة مخططات منظمة .وتفسر معالجة المعلومات كيفية استقبال المعلومات وترميزها ومعالجتها واسترجاعها، بينما توضح فكرة المخططات المعرفية كيف تساعد الخبرة السابقة على تجميع العناصر في وحدات ذات معنى، بما يقلل الجهد اللازم لمعالجة كل عنصر منفردًا .وتتكامل هذه المرتكزات في تفسير اختلاف العبء من متعلم إلى آخر ومن مهمة إلى أخرى .**(مرجع سابق ، 2018 : صـ 190)**

أهمية دراسة العبء المعرفي وتطبيقاته التعليمي

تنبع أهمية دراسة العبء المعرفي من ارتباطه بكفاءة التعلم وتنظيم عرض المعرفة؛ إذ يساعد فهم مصادره على تصميم مواقف تعليمية تستثمر سعة الذاكرة العاملة بصورة أفضل .ومن التطبيقات المناسبة تجزئة المحتوى المركب إلى وحدات متتابعة، وربط المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة، واستخدام الأمثلة المحلولة قبل الانتقال إلى الأداء المستقل، وتجنب التكرار والمعلومات غير الضرورية، وتنسيق الشرح اللفظي والبصري بما يمنع تشتت الانتباه .وتستهدف هذه الممارسات تقليل العبء الدخيل مع المحافظة على التحدي المعرفي الضروري للتعلم .

ثانيًا :الدافعية للإنجاز

تُشير الدافعية للإنجاز إلى توجه الفرد نحو تحقيق أهداف محددة وبذل الجهد لإتمام المهمات والوصول إلى مستوى مرغوب من الأداء .وفي البيئة المدرسية تظهر في المثابرة عند مواجهة الصعوبات، والاستعداد للمهمات والاختبارات، والحرص على تحسين الأداء، ومتابعة التقدم نحو الأهداف .وهي بذلك تمثل قوة موجهة للسلوك، ولا تقتصر على الرغبة العابرة في أداء مهمة واحدة .

وتتجلى الدافعية للإنجاز في سلوكيات مثل تحديد أهداف دراسية واضحة، وتنظيم الوقت، وتحمل المسؤولية عن الأداء، واختيار طرائق مناسبة للمذاكرة، والاستفادة من التغذية الراجعة .كما قد تتأثر بتوقعات الطالب عن قدرته على النجاح وبالقيمة التي يمنحها

للمهمة؛ فكلما شعر بأن الهدف مهم وأن جهده يمكن أن يحقق تقدمًا، زادت احتمالات استمراره في بذل الجهد .وفي المقابل قد يؤدي غموض المطلوب أو تكرار الإخفاق أو ضعف الدعم إلى تراجع المثابرة لدى بعض المتعلمين . .**(ابومصلح ، 2022 : صـ 32)**

مفهوم الدافعية للإنجاز

تعرف الدافعية للإنجاز بأنها الرغبة الداخلية للفرد في تحقيق النجاح والتميز في مختلف المجالات سواء كانت أكاديمية مهنية، أو اجتماعية. وتعد هذه الدافعية قوة داخلية تحفز الفرد لبذل أقصى جهوده للوصول إلى أهدافه، والسعي للتفوق على نفسه وعلى الآخرين. وتشمل الدافعية للإنجاز مجموعة من السلوكيات مثل السعي لتحقيق الأهداف، وبذل الجهد والمثابرة لتحقيق تلك الأهداف، ومواجهة العقبات والتحديات، والتعلم من أهمية الدافعية للإنجازالأخطاء والتجارب، والرغبة المستمرة في تحقيق التميز والنجاح . **(مرجع سابق ، 2022 : صـ 32)**

كما تعرف بأنها عملية استثارة السلوك مع الاستمرار عليها وذلك بغرض تحقيق الهدف المطلوب، وهي حالة داخلية للفرد مرتبطة بمشاعره التي توجهه نحو التخطيط المسبق بما يضمن وصول المتعلم إلى أقصى حد للتعلم **(Villa,2021: p661).**

ومن المهم التمييز بين الدافعية للإنجاز وبين الأداء الفعلي؛ فالدافعية تتعلق بالتوجه نحو العمل والسعي إلى تحقيق الهدف، أما الأداء فيعكس ما ينجزه الفرد في موقف محدد .وقد تساعد الدافعية على الاستمرار والمثابرة، لكنها لا تضمن وحدها النجاح في كل مهمة، إذ تتداخل معها القدرات المعرفية والخبرات السابقة وظروف التعلم وطبيعة المهمة.

وتُتناول الدافعية للإنجاز إجرائيًا في هذه الدراسة من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس المستخدم، المنسوب إلى الشعراوي (2000) والزغبي .(2003) ويتكون المقياس من (24) مفردة، وبلغ معامل ألفا كرونباخ المبلغ عنه .(0.74) لذلك يُفسر المستوى العام للدافعية في حدود المقياس وطريقة تصحيحه ومتوسطه الفرضي، دون افتراض أن جميع مظاهر الدافعية قِيست بصورة منفصلة . **(kihe,2021: p52).**

مظاهر الدافعية للإنجاز وخصائصها

تتضح الدافعية للإنجاز في سلوكيات مثل وضع أهداف دراسية محددة، والمبادرة إلى أداء المهمات، والمثابرة عند مواجهة الصعوبات، وتحمل المسؤولية، وتنظيم الوقت، والحرص على جودة الأداء، والاستفادة من التغذية الراجعة، ومراجعة الأخطاء لتحسين المستوى .ويختلف الطلاب في درجة ظهور هذه الخصائص؛ فقد يتسم بعضهم بارتفاع الطموح والاستمرار في بذل الجهد، بينما يميل آخرون إلى تجنب المهمات الصعبة أو الانسحاب عند الإخفاق .وتُفهم هذه الخصائص بوصفها مؤشرات سلوكية للدافعية .

العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز

تتأثر الدافعية للإنجاز بعوامل شخصية وتعليمية واجتماعية؛ فمن العوامل الشخصية مستوى الطموح والثقة بالقدرة على النجاح وتفسير الفرد لأسباب النجاح والإخفاق، ومن العوامل التعليمية وضوح الأهداف وملاءمة المهمات ومستوى التحدي والتغذية الراجعة وفرص المشاركة .كما قد يسهم التشجيع الأسري والمناخ المدرسي الداعم في تعزيز المثابرة، في حين يمكن أن يؤدي الخوف المستمر من الفشل أو النقد المحبط أو غموض التوقعات إلى تجنب بعض المهمات . **(harackiewicz,2018: p413).**

أنواع الدافعية للإنجاز:

وفقا لـ (Locke, E.,2019) ينقسم دافع الطلاب نحو الإنجاز إلى فئتين رئيسيتين: دافع داخلي ودافع خارجي.

1/ الدافع الداخلي: يكون مدفوعا بمبادئ ذاتية، يتنافس المتعلمون مع أنفسهم بدلا من الآخرين. وهذا يعزز الرضا عن الذات، والفخر الشخصي، والتعلم طويل الأمد.

2/ الدافع الخارجي قائم على عوامل خارجية مثل المقارنة الاجتماعية، وموافقة الأسرة، أو المعلمين، أو الأقران، والتقدير من خلال الدرجات والثناء.

أقسام الدافعية: وتنقسم دافعية الإنجاز إلى قسمين رئيسيين :

- دافعية الانجاز الداخلية Intrinsic Achievement Motivation

تشير إلى الرغبة الذاتية للمتعلم في تحقيق النجاح الدراسي والمثابرة في إتمام المهام وتجاوز العقبات وتتجلى هذه الدافعية في اختيارات المتعلم لنوعية الأعمال التي يرغب في القيام بها، وقدرته على تنفيذها بكفاءة وفاعلية، بهدف تحقيق أداء متميز، تنبع هذه الرغبة من داخل المتعلم، إذ يشعر بالرضا الذاتي وإشباع حاجاته، إلى جانب رغبته في التعلم.

- دافعية الانجاز الخارجية Extrinsic Motivation Achievement

تشمل مجموعة من العوامل الخارجية التي تدفع المتعلم نحو تحقيق النجاح، مثل الخوف من الفشل، والرغبة في القبول الاجتماعي، وإدراك أهمية الوقت، وتعتمد هذه الدافعية على المقارنة الاجتماعية، حيث يسعى المتعلم إلى التفوق على الآخرين في إنجاز المهام وتستند الدافعية للإنجاز إلى عدة أسس نظرية، وفقا للنظرية السلوكية، تؤثر التعزيزات والعقوبات على السلوك الإنجازي، حيث تبرز النظرية دور التعزيز الإيجابي، مثل الثناء والمكافئات، في تعزيز السلوك المرغوب، وتؤكد على أهمية العقوبات كالنقد والعقاب، في تثبيط السلوك غير المرغوب. كما تدعم نظرية الحاجة للإنجاز هذه الدافعية من خلال تقديم إطار نظري يوضح كيف تؤثر الحاجة الداخلية للإنجاز على السلوك، حيث تبرز أهمية الشعور بالنجاح في تحقيق المهام الصعبة والقابلة للتحقيق. أما نظرية التوقع، فتفسر كيفية تأثير التوقعات والقيم على السلوك الإنجازي؛ حيث تؤكد على أهمية توقعات الفرد حول قدرته على تحقيق نتائج محددة، والقيمة النسبية لهذه النتائج بالإضافة إلى ذلك، توضح

نظرية المقارنة الاجتماعية كيف تؤثر المقارنات مع الآخرين على الدافعية، حيث تبرز أهمية مقارنة الفرد بأقرانه ومدى توافقه معهم. **(الرفاعي وآخرون، 2025 : صـ 209)**

النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز:

تفسر النظريات الدافعية للإنجاز من زوايا متكاملة؛ فتركز نظرية الحاجة إلى الإنجاز على الدافع الداخلي لإتقان المهمات وتحقيق مستويات أداء مرتفعة، بينما تبرز نظرية التوقع قيمة الهدف وتقدير الفرد لاحتمال نجاحه، وتوضح التفسيرات السلوكية دور التعزيز والتغذية الراجعة في استمرار السلوك، في حين تهتم نظرية العزو بكيفية تفسير الفرد لأسباب نجاحه أو إخفاقه وما يترتب على ذلك من توقعات لاحقة .وتساعد هذه المنظورات على فهم اختلاف استجابات الطلاب للمهمات الدراسية .

الدراسات السابقة:

تناولت دراسة عبد اللطيف وعبد الجواد (2021) الإسهام النسبي للحواجز النفسية في العبء المعرفي لدى طلاب الجامعة، وركزت على الكشف عن دور بعض الحواجز النفسية في تفسير العبء المعرفي .وتفيد هذه الدراسة في توضيح أن العبء المعرفي قد يرتبط بعوامل نفسية تتجاوز خصائص المحتوى التعليمي وحدها) عبد اللطيف وعبد الجواد، .

وتناولت دراسة العتيبي والحربي (2023) العبء المعرفي وعلاقته بقوة السيطرة المعرفية لدى طالبات جامعة أم القرى، على عينة بلغت (532) طالبة من التخصصات العلمية والإنسانية .وأشارت نتائجها إلى اختلاف اتجاه الارتباط باختلاف أبعاد العبء المعرفي، بما يبرز أهمية عدم التعامل مع العبء المعرفي بوصفه بناءً أحاديًا عند تفسير العلاقات بين المتغيرات) العتيبي والحربي.

أما دراسة قشطة (2023) فتناولت العبء المعرفي وعلاقته بقوة السيطرة المعرفية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، على عينة بلغت (595) طالبًا وطالبة .وأظهرت النتائج علاقات ارتباطية بين أبعاد العبء المعرفي ورتب السيطرة المعرفية، كما بحثت الفروق بين الذكور والإناث .وتفيد هذه الدراسة في إبراز أهمية دراسة العبء المعرفي في المرحلة الثانوية، وإن اختلف متغيرها المرتبط عن الدافعية للإنجاز) .

وفي مجال الدافعية، تناولت دراسة الحسن (2012) علاقة دافعية الإنجاز بعدد من المتغيرات لدى طلبة الجامعة، وأشارت نتائجها إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين الدافعية للإنجاز والأداء الأكاديمي في عيّنتها، مع وجود علاقة طردية بين الدافعية ومستوى الطموح .وتوضح هذه النتيجة أن ارتباط الدافعية بمتغيرات التعلم قد يختلف باختلاف طبيعة المتغير والعينة والسياق .

ودراسة Chabra & Kumari (2011) بعنوان :أثر التشجيع الوالدي على دافع الإنجاز لدى المراهقين : هدفت الدراسة إلى تعرف أثر التشجيع الوالدي على دافع الإنجاز لدى المراهقين من ناحية التحصيل الأكاديمي. وتكونت عينة الدراسة من (80) طالبًا وطالبة. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المعتمد على مقياس المشاركة الوالدية والمنهج التجريبي المعتمد على اختبارات الدافعية للتحصيل. وقد توصلت الدراسة إلى ما يلي: أن مستويات التشجيع الوالدي تؤثر على تحصيل الطلاب المراهقين من الناحية الأكاديمية تبعًا لدرجة التشجيع الوالدي، فكلما ارتفع مستوى التشجيع الوالدي ارتفع مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب المراهقين، كما أكدت نتائج الدراسة فعالية التشجيع بصفة عامة وما له من آثار إيجابية خاصة تشجيع الوالدين للأبناء الذي يعزز مستويات ثقتهم بأنفسهم ويدفعهم نحو العمل الجاد لتلبية توقعات الوالدين على نحو يعمل على ارتفاع مستويات الطموح لدى الأبناء الطلاب، ويعزز دافعيتهم نحو التحصيل الدراسي بصورة ملحوظة.

و دراسة مسامح (2025) بعنوان : الخوف من الإخفاق وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى طلاب التربية البدنية وعلوم الرياض : هدفت الدراسة للتعرف على مستوى درجة الخوف من الإخفاق ومستوى الدافعية للإنجاز لدى طلاب التربية الرياضية وعلوم الرياضة، ومعرفة الفروق في كل من مستوى درجة الخوف من الإخفاق ومستوى الدافعية تبعًا لمتغير الجنس والمستوى الأكاديمي، ومعرفة العلاقة بين كل من مستوى درجة الخوف من الإخفاق ومستوى الدافعية للإنجاز لدى طلاب التربية الرياضية وعلوم الرياضة. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (65) طالب/ـة بنسبة (30%) من المجتمع. وتوصلت الدراسة لنتائج عدة منها: مستوى الخوف من الإخفاق ومستوى الدافعية للإنجاز الرياضي لدى طلاب التربية الرياضية وعلوم الرياضة مرتفع، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الخوف من الإخفاق ومستوى الدافعية للإنجاز لدى طلاب التربية الرياضية وعلوم الرياضة تعزى لمتغير الجنس والمستوى الأكاديمي، ولا توجد علاقة ارتباطية بين مستوى الخوف من الإخفاق ومستوى الدافعية للإنجاز الرياضي لدى طلاب التربية الرياضية وعلوم الرياضة. وفي ضوء النتائج توصي الدراسة: العمل على تعزيز البيئة التعليمية والرياضية التي تشجع الطلاب على تطوير قدراتهم دون الخوف من الإخفاق، مع التركيز على تنمية الثقة بالنفس والتعامل الإيجابي مع الإخفاق.

ويُظهر استعراض هذه الدراسات تنوعًا في الفئات والعوامل المرتبطة بالعبء المعرفي والدافعية .وتتمثل إضافة الدراسة الحالية في تناول المتغيرين معًا لدى طلاب الشهادة الثانوية بمدينة طبرق، وقياس مستوى كل منهما ثم اختبار العلاقة الارتباطية بينهما .كما أن اختلاف أدوات القياس والسياقات البحثية يقتضي مقارنة النتائج بحذر، وعدم افتراض تطابقها أو تعميمها خارج حدود العينات التي أجريت عليها

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي؛ لملاءمته وصف المتغيرات كما تظهر في الواقع، والكشف عن طبيعة العلاقة بينها دون تدخل تجريبي أو معالجة مقصودة للمتغيرات .ويتفق هذا المنهج مع هدف الدراسة المتمثل في تحديد مستوى العبء المعرفي والدافعية للإنجاز، واختبار الارتباط بينهما . (Sweller, 2003) ؛ الفيل،.(2015)

مجتمع الدراسة والعينة :

بلغ عدد مجتمع الدراسة (2459) طالبًا وطالبة موزعين على (42) مدرسة .واعتمدت الدراسة في التحليل الإحصائي على عينة قوامها (348) طالبًا وطالبة، وهو العدد الذي تتفق معه درجات الحرية الواردة في جداول اختبار» ت «لعينة واحدة.(347)

أدوات الدراسة :

أولًا :**مقياس العبء المعرفي** : تم استخدام مقياس حلمي الفيل(2015) ، ويتكون من (16) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد، وتُجاب مفرداته وفق خمسة بدائل متدرجة هي :منخفض جدًا، منخفض، متوسط، مرتفع، مرتفع جدًا .وبلغ معامل ألفا كرونباخ للمقياس (0.79) وفق بيانات الثبات المتاحة .

ثانيًا :**مقياس الدافعية للإنجاز :** تم استخدام المقياس المنسوب إلى الشعراوي (2000) والزغبي(2003) ، ويتكون من (24) مفردة .وبلغ معامل ألفا كرونباخ المبلغ عنه(0.74) ، ويُفسر مجموع الدرجات وفق طريقة التصحيح والمتوسط الفرضي المعتمدين للمقياس .

الأساليب الإحصائية :

سيتم استخدام اختبار» ت «لعينة واحدة لمقارنة المتوسط الحسابي الفعلي بالمتوسط الفرضي لكل من العبء المعرفي والدافعية للإنجاز، كما استخدم معامل ارتباط بيرسون للكشف عن اتجاه العلاقة وقوتها بين المتغيرين .وعند ظهور مستوى الدلالة في المخرجات بصيغة(0.000) ، يُعرض في الكتابة العلمية بصيغة($p < 0.001$) ، لأن قيمة الاحتمال لا تساوي صفرًا.

حدود الدراسة

تقتصر الدراسة مكانيًا على مدينة طبرق ، وبشريًا على طلاب الشهادة الثانوية، وزمنيًا على العام الدراسي (2025 – 2026) ، وموضوعيًا على العبء المعرفي والدافعية للإنجاز .وتُفسر النتائج في حدود المنهج الوصفي الارتباطي وأدوات القياس والعينة التي شملها التحليل، ولا تسمح طبيعة التصميم بإثبات السببية.

الخصائص السيكومترية لادوات الدراسة :

الخصائص السيكو مترية لمقياس العبء المعرفي:

1- الصدق :

للتحقق من صدق المقياس تم استخراج معاملات الاتساق الداخلي لمقياس العبء المعرفي باستخدام معامل ارتباط بيرسون.

يبين الجدول (1) معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية والفقرات لمقياس العبء المعرفي

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	0.47	5	0.35	9	0.45	13	0.53
2	0.48	6	0.45	10	0.50	14	0.51
3	0.45	7	0.49	11	0.48	15	0.54
4	0.53	8	0.42	12	0.61	16	0.51

يتضح من الجدول رقم (1) بأن جميع معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والفقرات موجبة ودالة عند مستوى دلالة 0.05، حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين 0.45-0.61، مما يشير الى الاتساق الداخلي لأداة الدراسة ومؤشر جيد للصدق.

2- الثبات:

للتحقق من ثبات مقياس العبء المعرفي تم استخراجه باستخدام معامل الفا كرو نباخ، حيث بلغ 0.79، وهو معامل ثبات جيد ويمكن الوثوق بالنتائج التي سوف يتم التوصل لها، مما دفع الباحث لاستخدام هذا المقياس .

ثانياً / الخصائص السيكو مترية لمقياس الدافع الإنجاز:

1- الصدق:

للتحقق من صدق المقياس تم استخراج معاملات الاتساق الداخلي لمقياس الدافعية للإنجاز باستخدام معامل ارتباط بيرسون.

يبين الجدول (2) معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية والفقرات لمقياس الدافعية للإنجاز

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	0.61	7	0.59	13	0.45	19	0.004
2	-0.29	8	0.60	14	0.49	20	0.48
3	0.55	9	0.53	15	0.37	21	0.61
4	0.52	10	0.37	16	0.43	22	0.58
5	0.29	11	0.08	17	0.45	23	0.39
6	0.57	12	0.39	18	0.10	24	0.16

يتضح من الجدول رقم (2) بأن جميع معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والفقرات موجبة ودالة عند مستوى دلالة 0.05، باستثناء الفقرات (11، 18، 19) حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين 0.45-0.61، مما يشير الى الاتساق الداخلي لأداة الدراسة ومؤشر جيد للصدق.

2-الثبات:

للتحقق من ثبات مقياس الدافعية للانجاز تم استخراجه باستخدام معامل الفا كرو نباخ، حيث بلغ 0.74، وهو معامل ثبات جيد ويمكن الوثوق بالنتائج التي سوف يتم التوصل لها، مما دفع الباحث لاستخدام هذا المقياس .

نتائج الدراسة :

أولاً: نتائج الهدف الأول :

الهدف الأول ينص على : التعرف على مستوى العبء المعرفي لدى طلاب الشهادة الثانوية بمدينة طبرق.

ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام (t-test one sample) والجدول (1) يبين ذلك :

للتحقق من مستوى العبء المعرفي، قورن المتوسط الحسابي الفعلي بالمتوسط الفرضي للمقياس باستخدام اختبار» ت «لعينة واحدة .وأظهرت النتائج أن المتوسط الفعلي بلغ(52.53) ، بانحراف معياري(8.47) ، مقابل متوسط فرضي(48) ، وبلغت قيمة »ت (9.97) «بدرجة حرية(347) ، عند مستوى دلالة أقل من .(0.001) وتشير هذه النتيجة إلى أن متوسط العبء المعرفي لدى أفراد العينة أعلى من المتوسط الفرضي بفارق دال إحصائيًا.

يبين الجدول رقم (3) دلالة الفروق بين المتوسط الفعلي لدرجات أفراد العينة على مقياس العبء المعرفي، والمتوسط الفرضي للمقياس.

المتغير	ن	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
العبء	348	52.53	8.47	48	9.97	347	.000

يتضح من الجدول رقم (3) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط أفراد العينة والمتوسط الفرضي للمقياس في الدرجة الكلية لصالح متوسط افراد العينة، وهذا يشير إلى أن مستوى العبء المعرفي مرتفع لدى افراد عينة الدراسة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (سعد، 2021)، وتتفق أيضًا مع دراسة (عثمان، 2022)، ودراسة (، 2012). كما تتفق أيضًا مع دراسة (عثمان، 2021)، ودراسة (، 2022)، ودراسة (، 2021). ويمكن أن نُرجِح من هذه النتيجة أن الارتفاع في مستوى العبء المعرفي قد يشير إلى أن الطلاب يواجهون ضغوطًا معرفية مرتفعة أثناء عملية التعلم، بحيث تتجاوز متطلبات المهام الدراسية قدرتهم على المعالجة والاستيعاب بفعالية. وقد يُعزى ذلك أيضًا إلى تعقيد المحتوى الدراسي أو إلى طرق عرض المعلومات. وتدل هذه النتيجة على الحاجة إلى إعادة النظر في أساليب التدريس وتصميم المحتوى بما يخفف من الجهد العقلي غير الضروري، ويُيسّر عملية التعليم ويزيد من فاعليتها.

ثانياً: نتائج الهدف الثاني :

الهدف الثاني ينص على: التعرف على مستوى الدافعية للإنجاز لدى طلاب الشهادة الثانوية بمدينة طبرق.

ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام (t-test one sample) والجدول (4) يوضح ذلك:

قورن المتوسط الفعلي للدافعية للإنجاز بالمتوسط الفرضي للمقياس باستخدام اختبار» ت «لعينة واحدة .وبلغ المتوسط الفعلي(84) ، والانحراف المعياري (10.62) ، والمتوسط الفرضي(72) ، وبلغت قيمة» ت (21.06) «بدرجة حرية(347) ، عند مستوى دلالة أقل من .(0.001) وتوضح النتيجة أن متوسط الدافعية للإنجاز جاء أعلى من المتوسط الفرضي بفارق دال إحصائيًا، دون أن يعني ذلك تماثل جميع الطلاب في مستوى الدافعية.

يبين الجدول رقم (4) دلالة الفروق بين المتوسط الفعلي لدرجات أفراد العينة على مقياس الدافعية للإنجاز، والمتوسط الفرضي للمقياس.

المتغير	ن	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الدافعية للإنجاز	348	84	10.62	72	21.06	347	.000

يتضح من الجدول رقم (4) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط أفراد العينة، والمتوسط الفرضي للمقياس في الدرجة الكلية لصالح متوسط افراد العينة، وهذا يشير إلى أن مستوى الدافع للإنجاز مرتفع لدى افراد عينة الدراسة، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة مسامح (2025). يشير ارتفاع مستوى الدافعية للإنجاز إلى أن الطلاب يتمتعون برغبة قوية في تحقيق النجاح والتفوق الدراسي، وهو ما يعكس اتجاهًا إيجابيًا نحو التعلم والإنجاز. وقد يعود ذلك إلى إدراكهم لأهمية التعليم في تحقيق طموحاتهم المستقبلية، أو إلى توفر بيئة تعليمية محفزة تشجع على المنافسة الإيجابية وبذل الجهد للوصول إلى الأهداف المنشودة .

ثالثًا نتائج الهدف الثالث :

والذي ينص على : التعرف على العلاقة الارتباطية بين متغيرات الدراسة لدى طلاب الشهادة الثانوية بمدينة طبرق (العلاقة بين العبء المعرفي والدافعية للإنجاز). ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام معامل ارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة بين المتغيرين ، وأظهرت النتائج أن معامل الارتباط بلغ(0.143) ، عند مستوى دلالة (0.008) ، وهي علاقة موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى .(0.01) وتعني الإشارة الموجبة أن ارتفاع درجات العبء المعرفي ارتبط بارتفاع درجات الدافعية للإنجاز في العينة، بينما تشير قيمة المعامل إلى أن قوة الارتباط محدودة. والجدول رقم (5) يوضح ذلك.

الجدول رقم (5) يبين معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة.

المتغير	العينة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الاستنتاج
العبء المعرفي	346	0.143**	0.008	ارتباط موجب دال عند 0.01
الدافعية للإنجاز				

ولا تثبت هذه النتيجة أن العبء المعرفي يؤدي إلى ارتفاع الدافعية أو أن الدافعية تؤدي إلى ارتفاع العبء؛ فالمنهج الارتباطي يحدد اتجاه العلاقة وقوتها ولا يحدد اتجاه التأثير السببي .كما يمكن أن تتداخل عوامل أخرى في العلاقة، مثل صعوبة المقررات والخبرة السابقة وطريقة التدريس وتنظيم الدراسة .

رابعاً : نتائج الهدف الرابع :

الهدف الرابع الذي ينص على: الكشف عن الفروق في العبء المعرفي تبعاً النوع (ذكور، اناث) ، المدرسة (خاصة، عامة) لدى عينة الدراسة .

أ- الكشف عن الفروق في مستوى العبء المعرفي وفقاً للنوع (ذكور، اناث) لدى طلاب الشهادة الثانوية بمدينة طبرق. ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام *(Independent Samples t Test)*والجدول (6) يبين ذلك:

الجدول رقم (6) دلالة الفروق بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس العبء المعرفي وفقا لمتغير النوع

المتغير	النوع	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
العبء المعرفي	ذكور	165	50.91	9.71	3.484-	0.001
	اناث	181	54.04	6.89		

يتضح من الجدول رقم (6) وجود فروق في العبء المعرفي لدى طلاب الشهادة الثانوية بمدينة طبرق تبعا لمتغير النوع، وذلك لصالح الاناث أي ان الطالبات لديهن مستوى اعلى من الطلاب في العبء المعرفي.

ب- الكشف عن الفروق في مستوى العبء المعرفي وفقاً للمدرسة (عامة ، خاصة) لدى طلاب الشهادة الثانوية بمدينة طبرق. ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام *(Independent Samples t Test)*والجدول (7) يبين ذلك :

الجدول رقم (7) دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس العبء المعرفي وفقا لمتغير المدرسة (عامة، خاصة)

المتغير	المدرسة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
العبء المعرفي	عامة	163	53.91	6.18	3.19-	0.002
	خاصة	183	51.03	10.30		

يتضح من الجدول رقم (7) وجود فروق في العبء المعرفي لدى طلاب الشهادة الثانوية بمدينة طبرق تبعا لمتغير المدرسة، وذلك لصالح طلاب المدارس العامة أي ان طلاب المدارس العامة لديهم عبء معرفي اعلى من الطلاب الدارسين بالمدارس الخاصة.

سابعًا: نتائج الهدف الخامس :

الهدف الخامس و الذي ينص على : الكشف عن الفروق في مستوى الدافعية للإنجاز تبعاً النوع (ذكور، اناث) ، المدرسة (خاصة، عامة) .

أ- الكشف عن الفروق في مستوى الدافعية للإنجاز وفقاً للنوع (ذكور، اناث) لدى طلاب الشهادة الثانوية بمدينة طبرق. ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام *(Independent Samples t Test)*والجدول (8) يبين ذلك:

يبين الجدول رقم (8) دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس الدافعية للإنجاز وفقا لمتغير النوع (ذكور، اناث)

المتغير	النوع	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الدافعية للإنجاز	ذكور	165	82.86	10.92	1.90-	.058
	اناث	181	85.03	10.31		

يتضح من الجدول رقم (8) عدم وجود فروق دالة احصائياً في الدافعية للإنجاز لدى طلاب الشهادة الثانوية بمدينة طبرق تبعا لمتغير النوع، أي ان الدافعية لدى الذكور والاناث من طلاب الشهادة الثانوية جاءت بمستوى متقارب.

ب- الكشف عن الفروق في مستوى الدافعية للإنجاز وفقاً للمدرسة (عامة، خاصة) لدى طلاب الشهادة الثانوية بمدينة طبرق. ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام *(Independent Samples t Test)* والجدول (9) يبين ذلك:

يبين الجدول رقم (9) دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس الدافعية للإنجاز وفقا لمتغير المدرسة (عامة، خاصة).

المتغير	المدرسة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الدافعية للإنجاز	عامة	163	85.05	11.19	1.96	0.05
	خاصة	183	82.80	10.05		

يتضح من الجدول رقم (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى طلاب الشهادة الثانوية بمدينة طبرق تبعا لمتغير المدرسة ، مما يعنى ان نوع المدرسة ليس لها تأثير على دافعية الانجاز عند الطلاب و يفسر هذا ان هناك تشابه في الظروف التعليمية الي حد ما في الامكانيات والمناهج التعليمية و اعضاء التدريس .

مناقشة النتائج :

أظهرت النتائج أن متوسط العبء المعرفي أعلى من المتوسط الفرضي، وهو ما يشير إلى أن الطلاب واجهوا متطلبات عقلية ملحوظة وفق الأداة المستخدمة .ويمكن فهم ذلك في ضوء طبيعة المرحلة الثانوية وما تتضمنه من محتوى دراسي ومهمات واختبارات، إلا أن البيانات لا تحدد على نحو مباشر مصدر العبء أو ما إذا كان ناتجًا عن تعقيد المادة أو طريقة عرضها أو عوامل أخرى .لذلك ينبغي عدم نسبة النتيجة إلى سبب محدد لم تقسه الدراسة بصورة مستقلة . **(الفيل،2015 ؛ فليح،2020 ؛ Sweller, 2003.)**

كما أظهرت النتائج ارتفاع متوسط الدافعية للإنجاز مقارنة بالمتوسط الفرضي .ويمكن أن يعكس ذلك توجهًا إيجابيًا لدى أفراد العينة نحو بذل الجهد وتحقيق الأهداف وفق ما يقيسه المقياس .ومع ذلك، فإن المتوسط العام لا يعني أن جميع الطلاب متساوون في دوافعهم، كما لا يوضح وحده مصادر هذه الدافعية أو العوامل التي تعززها . **(الحسن ، 2012)**

أما الارتباط الموجب الدال إحصائيًا بين العبء المعرفي والدافعية للإنجاز، فقد يبدو مخالفًا للتصور الذي يفترض أن زيادة العبء تقترن دائمًا بانخفاض الدافعية .غير أن العبء المعرفي مفهوم متعدد الأبعاد، كما أن الدرجة الكلية لا تفصل بين الجهد المرتبط بطبيعة المهمة والجهد الناتج عن طريقة عرضها .ومن الممكن أن يتزامن بذل جهد عقلي أكبر مع توجه أعلى نحو الإنجاز في سياق بعض المهمات، لكن هذا تفسير محتمل لا تثبته البيانات الحالية .كما أن قيمة الارتباط (0.143) تشير إلى علاقة محدودة القوة، رغم دلالتها الإحصائية .**(الفيل،2015 ؛ فليح،2020 ؛ Sweller,)**

وتتفق هذه القراءة مع ضرورة تفسير العلاقات بين المتغيرات النفسية في ضوء أدوات القياس والسياق والعينة، وعدم تحويل الارتباط إلى حكم سببي .كما تبرز الحاجة إلى دراسات لاحقة تفحص أبعاد العبء المعرفي كلًا على حدة، وتستخدم مؤشرات متعددة للدافعية، وتتحقق من العوامل التعليمية التي قد تفسر التباين في المتغيرين. **(عبد اللطيف وعبد الجواد،2021 ؛ العتيبي والحربي، 2023؛ قشطة،2023)**

التوصيات :

1. تنظيم المحتوى الدراسي في وحدات واضحة ومتدرجة، مع توضيح العلاقات بين المفاهيم وتقليل التفاصيل التي لا تخدم أهداف التعلم .
2. مراعاة الفروق في المعرفة السابقة بين الطلاب عند تقديم المهمات التعليمية، وتوفير أمثلة ودعم مناسب في بداية تعلم المهارات الجديدة .
3. تعزيز الدافعية للإنجاز من خلال صياغة أهداف تعليمية واضحة، وتقديم تغذية راجعة بناءة، وإتاحة فرص لملاحظة التقدم وتحمل المسؤولية عن التعلم .

4. عدم تفسير الارتباط الموجب بين المتغيرين على أنه تأثير سببي، ومراعاة محدودية معامل الارتباط عند مناقشة النتائج أو بناء التطبيقات التربوية عليها.

مقترحات :

- دراسة العلاقة بين أبعاد العبء المعرفي والدافعية للإنجاز بدلًا من الاقتصار على الدرجة الكلية.
- فحص دور بعض المتغيرات التعليمية، مثل تنظيم المحتوى واستراتيجيات التدريس والمعرفة السابقة، في العلاقة بين العبء المعرفي والدافعية.
- إجراء دراسات مقارنة على عينات من مراحل دراسية وتخصصات ومدن مختلفة للتحقق من مدى اتساق النتائج.
- استخدام تصميمات طولية أو تجريبية عند الرغبة في اختبار اتجاه التأثير بين المتغيرات.

المراجع

المراجع العربية

الحسن، هبة الله محمد .(2012) .علاقة دافعية الإنجاز بالأداء الدراسي وموضع الضبط ومستوى الطموح لدى الطالب الجامعيين . المجلة العربية لتطوير التفوق.

حسن، أحمد حسنين أحمد .(2018) .الدافعية للإنجاز والأداء الدراسي كمحددات للعبء المعرفي لدى المراهقين من طلاب المرحلة الجامعية :دراسة تنبؤية .مجلة البحث العلمي في الآداب،19(10) ،.1–39

عبد اللطيف، محمد سيد محمد، وعبد الجواد، ميرفت عزمي زكي .(2021) .الإسهام النسبي للحواجز النفسية في العبء المعرفي لطالب الجامعة .مجلة العلوم التربوية والنفسية،5(1) ،.105–131

العتيبي، أثير خالد، والحربي، نوار محمد .(2023) .العبء المعرفي وعلاقته بقوة السيطرة المعرفية لدى طالبات جامعة أم القرى . مجلة العلوم التربوية والنفسية،7(5) ،.133–153

الفيل، حلمي محمد عبد العزيز .(2015) .الذكاء المنظومي في نظرية العبء المعرفي .مكتبة الأنجلو المصرية.

فليح، نورالدين حيدر فليح .(2020) .نظرية العبء المعرفي :مفهومها، أهميتها، أنواعها، مبادئها واستراتيجياتها في العملية التعليمية التعلمية .حوليات آداب عين شمس،.(4)40

قشطة، آية مصطفى زكريا أحمد .(2023) .العبء المعرفي وعلاقته بقوة السيطرة المعرفية لدى طلاب الصف الأول الثانوي .مجلة كلية التربية بالمنصورة،122(2) ،.389–418

مسامح، رشا رشاد عبد اللطيف .(2025) .الخوف من الإخفاق وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى طلاب التربية البدنية وعلوم الرياضة . مجلة علوم الرياضة الدولية،7(1) ،.43–52 .

المراجع الأجنبية :

1- Harackiewicz, J. M., & Priniski, S. J. (2018). Improving student outcomes in higher education: The science of targeted intervention. Annual Review of Psychology, 69(1), 409-435.
2- Kılıç, M. E., Kılıç, M., & Akan, D. (2021). Motivation in the classroom. Participatory Educational Research, 8(2), 31-56
3- Sweller, J. (2003). Evolution of human cognitive architecture. In B. Ross (Ed.), The psychology of learning and motivation, Vol. 43, (pp. 215-266). San Diego: Academic Press

4- Sweller, J. (2022). The role of evolutionary psychology in our understanding of human cognition: Consequences for cognitive load theory and instructional procedures. Educational Psychology Review, 34(4), 2229-2241
5- Sweller, J., van Merriënboer, J. J. G., & Paas, F. (2020). Cognitive architecture and instructional design: 20 later years. Educational Psychology Review, 32(1).
6- Villa, E. A., & Sebastian, M. A. (2021). Achievement motivation, locus of control, and study habits as predictors of mathematics achievement of new college students. International Electronic Journal of Mathematics Education, 16(3), em0661.