جمهوريـــــــــة العـــــــراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلميّ
جامعـــــــــــة ديالـــــــــى
كلّيـّة التربيـّة للعلوم الإنسانيـّة
قســـم العلوم التربويّة والنفسيّة

العبء المعرفي وعلاقته بقدرة الذات على المواجهة لدى طلبة الجامعة

رسالة تقدمت بها الطالبة

نور فاضل محمود العبادي

إلى مجلس كليّة التربيّة للعلوم الإنسانيّة في جامعة ديالى ،
وهي جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير آداب في
(علم النفس التربوي)

إشراف

الأُستاذ المساعد الدكتورة
زهرة موسى جعفر السعدي

1435هـ

2014م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

المعارج نوح الجن المزمل

المدثر القيامة الإنسان

المرسلات النبأ

صدق الله العظيم

سورة الزمر من الآية (9)

الإهـــداء

إلـــــى ...

- معلمي وسندي ورمز قوتي ... أبي العزيز .

- ينبوع الحب والحنان الدائم ، إلى من أغرقتني بخيرها ودعائها ووفقني الله إكراماً لها واستجابة لدعائها ... أمي العزيزة .

- الأزهار التي خففت عني وطأة أشواك الزمن ، إلى من أحاطوني بحبهم الكبير ، إلى رابطة الدم في الحياة ... أخوتي وأخواتي .

- الروح الطاهرة التي أسهمت في تحقيق هدفي ... المرحومة الأستاذة شكرية محمود .

أهدي ثمرة جهدي المتواضع ...

نـــور

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار المشرف

أشهد أن إعداد هذه الرسالة الموسومة بـ **" العبء المعرفي وعلاقته بقدرة الذات على المواجهة لدى طلبة الجامعة "** التي قدّمتها الطالبة **(نور فاضل محمود العبادي)** ، قد جرى باشرافي في جامعة ديالى / كليّة التربيّة للعلوم الإنسانيّة ، وهي جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير آداب في (علم النفس التربويّ) .

التوقيع :

أ.م.د.زهـرة موسـى جعفـر

السعـدي

المشـــــرف

/ / 2014م

بناءً على التوصيات المتوافرة ، أرشح هذه الرسالة للمناقشة .

التوقيع :

أ.م.د.خالـــد جمـــال حمـــدي

رئيس قسم العلوم التربويّة والنفسيّة

/ / 2014م

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار المقوم العلمي

أشهد أني قد قوّمت الرسالة الموسومة بـ **" العبء المعرفي وعلاقته بقدرة الذات على المواجهة لدى طلبة الجامعة "** التي قدمتها الطالبة **(نور فاضل محمود العبادي)** ، إلى كليّة التربيّة للعلوم الإنسانيّة / جامعة ديالى ، وهي جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير آداب في (علم النفس التربويّ) ، وقد وجدتها صالحة من الناحية العلميّة .

التوقيـــــع :
اللقب العلميّ : أستاذ مساعد
الاســـــــم : ليـث محمـد عيــاش

التاريـــــخ : / / 2014م

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار المقوّم اللُّغويّ

أشهد أني قد قوّمت الرسالة الموسومة بـ **" العبء المعرفي وعلاقته بقدرة الذات على المواجهة لدى طلبة الجامعة "** التي قدّمتها الطالبة **(نور فاضل محمود العبادي)** ، إلى كليّة التربيّة للعلوم الإنسانيّة / جامعة ديالى ، وهي جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير آداب في (علم النفس التربوي) ، وقد وجدتها صالحة من الناحية اللّغويّة .

التوقيـــــع :
اللقب العلميّ : أستاذ
الاســـــــم : د.إياد عبد الودود الحمداني
التاريـــــخ : / / 2014م

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار أعضاء لجنة المناقشة

نشهد أننا أعضاء لجنة المناقشة ، أطلعنا على الرسالة الموسومة بـ **" العبء المعرفي وعلاقته بقدرة الذات على المواجهة لدى طلبة الجامعة "** وقد ناقشنا الطالبة **(نور فاضل محمود العبادي)** ، في محتوياتها وفيما له علاقة بها ، ووجدنا أنها جديرة بالقبول لنيل درجة ماجستير آداب في (علم النفس التربويّ) ، وبتقدير (جيد جداً) .

التوقيـــــع :
اللقب العلميّ : أستاذ مساعد
الاســـــــم : **د.لطيفة ماجد محمود**
التاريـــــخ : / / 2014م
(عضواً)

التوقيـــــع :
اللقب العلميّ : أستاذ مساعد
الاســـــــم : **د.فاضل زامل صالح**
التاريـــــخ : / / 2014م
(عضواً)

التوقيـــــع :
اللقب العلميّ : أستاذ مساعد
الاســـــــم : **د.زهـرة موسـى جعفر**
التاريـــــخ : / / 2014م
(عضواً ومشرفاً)

التوقيـــــع :
اللقب العلميّ : أستاذ مساعد
الاســـــــم : **د.هيثم أحمد علي**
التاريـــــخ : / / 2014م
(رئيساً)

مصادقة مجلس الكلية

صدقت الرسالة من قبل مجلس كليّة التربيّة للعلوم الإنسانيّة / جامعة ديالى بتأريخ / /2014م .

أ.م.د.نصيف جاسم محمد الخفاجي
عميد كليّة التربيّة للعلوم الإنسانيّة / وكالة
/ / 2014م

ثبت المحتويات

ت	الموضوع	الصفحة
1	الآية القرآنية	أ
2	إقرار المشرف	ب
3	إقرار المقوم اللغوي	ج
4	إقرار المقوم العلمي	د
5	إقرار أعضاء لجنة المناقشة	هـ
6	الإهداء	و
7	شكر وامتنان	ز
8	مستخلص الرسالة باللغة العربية	ح - ط
9	ثبت المحتويات	ي - ك
10	ثبت الجداول	ل
11	ثبت الملاحق	م
12	**الفصل الأول / التعريف بالبحث**	**1 - 13**
13	مشكلة البحث	2 - 4
14	أهمية البحث	4 - 8
15	أهداف البحث	8 - 9
16	حدود البحث	9
17	تحديد المصطلحات	9 - 13
18	**الفصل الثاني / الإطار النظري والدراسات السابقة**	**14 - 43**
19	أولاً – الإطار النظري	15 - 32
20	الإطار النظري :	15 - 32
21	أولاً – العبء المعرفي :	15 - 27
22	- المقدمة	15
23	- أسباب العبء المعرفي	15
24	- أساليب خفض العبء المعرفي	15 - 16
25	- مستويات العبء المعرفي	16
26	- الذاكرة العاملة	16 - 17
27	- تأثير العبء المعرفي على الذاكرة العاملة	17
28	- النظرية التي فسرت العبء المعرفي	17 - 27
29	- نموذج تريا تشيك للعب المعرفي	25 - 26
30	ثانياً – قدرة الذات على المواجهة	27 - 32
31	- مفهوم قدرة الذات على المواجهة من المنظور الإسلامي	27
32	- نشأة مفهوم قدرة الذات على المواجهة	27 - 28
33	- سمات الشخص الذي يتمتع بقدرة الذات على المواجهة	28 - 29
34	النظريات التي فسرت قدرة الذات على المواجهة	29 - 32
35	ثانياً – دراسات سابقة	32 - 43
36	**الفصل الثالث / منهجية البحث وإجراءاته**	**44 - 68**

37	منهجية البحث	45
38	إجراءات البحث	48 - 45
39	مجتمع البحث	46 - 45
40	عينة البحث	48 - 47
41	أداتا البحث	67 - 48
42	التطبيق النهائي	67
43	الوسائل الإحصائية	68
44	**الفصل الرابع / عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها**	81 - 69
45	عرض النتائج	75 - 70
46	تفسير النتائج ومناقشتها	79 - 75
47	الاستنتاجات	80 - 79
48	التوصيات	80
49	المقترحات	81 - 80
50	**المصادر**	99 - 82
51	**الملاحق**	120 - 100
52	**مستخلص الرسالة باللغة الإنكليزية**	A - B

ثبت الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	مجتمع البحث موزع بحسب الكلية والتخصص والجنس	46
2	عينة البحث موزعة حسب الكلية والأقسام والتخصص والجنس	47 - 48
3	النسب المئوية لآراء المحكمين لمواقف اختبار العبء المعرفي	50
4	عينة التطبيق الاستطلاعي	52
5	عينة التحليل الإحصائي موزعة وفق متغيرات والتخصص والجنس	53
6	القوة التميزية ومعامل الصعوبة لفقرات اختبار	54 - 55
7	علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لاختبار العبء المعرفي	56
8	يوضح القوة التمييزية لفقرات مقياس قدرة الذات على المواجهة	60 - 62
9	معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس قدرة الذات على المواجهة	62 - 63
10		64 - 65
11	معاملات ارتباط درجة المجال بالدرجة الكلية لمقياس قدرة الذات على المواجهة	65 - 66
12	نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لدرجات الطلبة على اختبار العبء المعرفي	70
13	نتائج تحليل التباين الثنائي لدرجات الطلبة على اختبار العبء المعرفي تبعاً لمتغيري (الجنس ، التخصص) والتفاعل بينهما	71
14	نتائج الاختبار التائي لدلالة الفروق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لدرجات الطلبة على مقياس قدرة الذات على المواجهة	73
15	نتائج تحليل التباين الثنائي لدلالة الفروق في قدرة الذات على المواجهة تبعاً لمتغيري (الجنس والتخصص)	73 - 74
16	معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة في العبء المعرفي ودرجاتهم في قدرة الذات على المواجهة	75

ثبت الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
1	اختبار العبء المعرفي بصيغته الأولية التي عرضت على الخبراء	101 - 104
2	أسماء المحكمين الذين عرض اختبار العبء المعرفي ومقياس قدرة الذات على المواجهة عليهم	105 - 106
3	مواقف اختبار العبء المعرفي التي عدّلها الخبراء	107
4	اختبار العبء المعرفي بصيغته النهائية	108 - 112
5	مقياس قدرة الذات على المواجهة بصيغته الأولية التي عرضت على الخبراء	113 - 115
6	الفقرات التي تم تعديلها	116
7	مقياس قدرة الذات على المواجهة بصيغته النهائية	117 - 120

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وامتنان

الحمد الله رب العالمين والصلاة والسلام على سيد الأنبياء وخير المرسلين محمد (صلى الله عليه وسلم) وعلى آله وصحبه أجمعين ومن تبعهم باحسان إلى يوم الدين أما بعد ...

فيسرني أن أقدم جزيل الشكر والامتنان إلى الأستاذة الفاضلة الدكتورة زهرة موسى جعفر لتوليها الإشراف على هذه الرسالة وتقديمها جهداً علمياً وتوجيهات سديدة أغنت البحث وقومته وكان لها الفضل بعد الله تعالى في إخراج هذه الرسالة إلى حيز الوجود ، أدعو من الله العزيز القدير أن يوفقها ويجازيها خير الجزاء .

ومن الجدير بالعرفان أن أتقدم بخالص شكري وامتناني إلى الأستاذ الدكتور عدنان محمود المهداوي لما قدمه لي من آراء ومساعدة علمية طيلة مدة الدراسة أفادت الباحثة فكان بحق المرشد الذي لا يبخل بأي عطاء علمي مهما كلفه ذلك من عناء . ويقتضي الوفاء تقديم الشكر والامتنان إلى أعضاء لجنة الحلقة الدراسية (السمنار) الذين أسهموا في بلورة فكرة البحث وهم كل من : الأستاذ الدكتور سالم نوري صادق ، والأستاذ المساعد الدكتور هيثم أحمد علي ، والأستاذ المساعد الدكتورة لطيفة ماجد محمود .

كما أقدم شكري وامتناني إلى رئاسة قسم العلوم التربوية والنفسية وأساتذته لما أبدوه من تعاون لتسهيل عملي .

وتدين الباحثة بالشكر والامتنان للأساتذة المحكمين لما كان لهم من آراء علمية أنارت الرسالة وكمّلت صورتها .

ويطيب لي أن أقدم شكري الخالص إلى الدكتور محمد إبراهيم والدكتورة بشرى عناد والدكتورة سحر هاشم .

وشكري وامتناني إلى أفراد عائلتي الذين كانوا سنداً لي في كل خطوة أخطوها لصبرهم وتقديمهم ما تمكنوا لي من الدعاء لإنجاز هذا البحث .

ووفق الله الجميع لما فيه الخير ...

الباحثـــة

مستخلص الرسالة

شهد العالم ثورة معلوماتية في التخصصات كافة فرضت على الطلبة مواكبة التغيرات الحاصلة في كم المعرفة ونوعها ويبدو أن الطاقة التي يملكها الإنسان لمعالجة المعلومات محدودة فإذا فرض علينا في أي وقت عدد زائد من الإشارات الحسية , أو إذا ألزمنا أنفسنا بمعالجة كمية زائدة من الأحداث والمعلومات بسبب زيادة العبء الذهني والمعلومات فإن ذلك سيقود إلى عجز واضح في مستوى الأداء وذلك بسبب زيادة العبء الذهني ومحدودية سعة نظام معالجة المعلومات لدينا ؛ فالطالب الجامعي يكتسب المعتقدات المتعلقة بقدرة الذات على المواجهة من خلال أدائه العقلي في المواقف التعليمية التي يمر بها ؛ فكلما ارتفع مستوى قدرة الذات على المواجهة زادت كمية الجهد المبذولة ومن ثمَّ يقل مستوى العبء المعرفي ومن هنا طرحت تساؤلات عدة تشكل مشكلة البحث مثل : هل لدى طلبة الجامعة عبء معرفي ؟ وهل هناك تأثير للجنس والتخصص في العبء المعرفي ؟ وهل توجد علاقة بين العبء المعرفي وقدرة الذات على المواجهة لدى طلبة الجامعة ؟

أهداف البحث :

هدف البحث الحالي إلى التعرف :

1. مستوى العبء المعرفي لدى طلبة الجامعة .
2. دلالة الفروق في درجة العبء المعرفي لدى طلبة الجامعة وفقاً لمتغيري الجنس (ذكور ، إناث) ، والتخصص (علمي ، إنساني) .
3. قدرة الذات على المواجهة لدى طلبة الجامعة .
4. دلالة الفروق في قدرة الذات على المواجهة لدى طلبة الجامعة وفقاً لمتغيري الجنس (ذكور ، إناث) والتخصص (علمي ، إنساني) .
5. العلاقة الارتباطية بين العبء المعرفي وقدرة الذات على المواجهة لدى طلبة الجامعة .

عينة البحث :

اقتصرت عينة البحث الحالي على (400) طالب وطالبة من طلبة جامعة ديالى الدراسة الصباحية موزعين بالتساوي على وفق متغير الجنس ومن التخصصين (الإنساني والعلمي) .

أداة البحث :

تم بناء أداة مناسبة لقياس العبء المعرفي وتبني مقياس قدرة الذات على المواجهة لـ (ناصر ، 2007) وقد تكونت أداة العبء المعرفي من (13) موقفاً في حين تكونت أداة ناصر ، من (31) فقرة وقد استخرجت الباحثة الصدق الظاهري وصدق البناء للأداتين وتحققت الباحثة من ثبات الأداتين فبلغ معامل الثبات للعبء المعرفي (0,74) في حين بلغ معامل الثبات لقدرة الذات على المواجهة (0,75) وتم استخراج القوة التمييزية للأداتين .

نتائج البحث :

خلص البحث الحالي إلى النتائج الآتية :

1. إن طلبة الجامعة لديهم عبء معرفي .
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلبة الجامعة في درجة العبء المعرفي تبعاً لمتغير الجنس .
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلبة الجامعة في درجة العبء المعرفي تبعاً للتخصص ولصالح طلبة التخصص العلمي .
4. يتمتع طلبة الجامعة بقدرة الذات على المواجهة .
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قدرة الذات على المواجهة تبعاً لمتغير الجنس .
6. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قدرة الذات على المواجهة تبعاً لمتغير التخصص ولصالح طلبة التخصص الإنساني .
7. توجد علاقة ارتباطية دالة سالبة بين العبء المعرفي وقدرة الذات على المواجهة .

وفي ضوء نتائج البحث واستنتاجاته قدمت الباحثة عدداً من التوصيات والمقترحات .

الفصل الأول

التعريف بالبحث

- مشكلة البحث .
- أهمية البحث .
- أهداف البحث .
- حدود البحث .
- تحديد المصطلحات .

مشكلة البحث :

لقد اعتنت البشرية بالمعرفة وطبيعتها والعمليات العقلية والنشاط الذهني المستخدم في عمليات الانتباه ، والإدراك والتذكر ، والاستيعاب وغيرها من أنشطة التفكير ؛ لأن المعرفة ومعالجتها واكتسابها وتخزينها وتنظيمها وتطويرها وتوظيفها والإفادة منها تشكل الأساس الذي يحكم النشاط الإنساني ويوجهه إذ تستقبل حواسنا أعداد هائلة من المثيرات الحسية أثناء قيامنا بنشاط ما ، ولو أننا ركزنا على جميع المثيرات التي تلتقطها حواسنا ، لتعذر علينا إنجاز أي سلوك نسعى للقيام به . ويبدو أن الطاقة التي يملكها الإنسان لمعالجة المعلومات محدودة بمستويين هما : الحسي والمعرفي . فإذا فرض علينا في أي وقت عدد زائد من الإشارات الحسية ، أو إذا ألزمنا أنفسنا بمعالجة كمية زائدة من الأحداث والمعلومات ، فإن ذلك سيقود إلى عجز واضح في مستوى الأداء وذلك بسبب زيادة العبء الذهني ومحدودية سعة نظام معالجة المعلومات لدينا (الزغول والزغول ، 2009 : 17-19) . يعد العبء المعرفي من المشكلات التي تهدد النظام التعليمي السائد في المدارس والجامعات حيث ينتج بسبب استخدام الوسائل التعليمية التقليدية التي تقوم بضخ المعلومات للطالب بصورة مستمرة ويكون دور الطالب دور المتلقي والمستمع للمعلومات التي قدمت له بصورة مستمرة خلال محاضرة واحدة وعدم إعطائه فرصة زمنية لكي يوجه انتباهه إليها ويقوم بترميزها ومعالجتها وخزنها في الذاكرة العاملة (Bruning , 2003 : 2) . ويتشكل العبء المعرفي لدى الطالب الجامعي نتيجة ضعف قدرته على التركيز على أكثر من موضوعين مهمين وأساسيين في محاضرة واحدة مما يؤدي ذلك إلى ضغط على الذاكرة العاملة حيث يؤدي إلى ضعف قدرتها على ترميز ومعالجة وخزن المعلومات ومن ثمَّ فإن المعلومة الجديدة المخزونة في الذاكرة إذا لم تتوفر لها المعالجة المطلوبة ستفقد خلال مدة زمنية مقدارها (15-30) ثانية (Driscoll , 2005 : 3) . وتحدث مشكلة العبء المعرفي نتيجة فشل في العمليات العقلية فالذاكرة لكي تقوم بخزن المعلومات عليها أن تقوم بترميز المعلومات

بشكل جيد ومنظم وبعدها تعالجها ومن ثم تقوم بخزنها وإن ترميز المعلومات تعد أهم مرحلة إذ إن المعلومات المرمزة والمنظمة بشكل جيد يسهل تذكرها وهذا يؤدي إلى تقليل العبء المعرفي (James , 1980 : 11) . كما أن طبيعة المادة المراد تعلمها تؤثر على بقاء المعلومات في ذاكرة الطالب فالمادة التي تكون غير مترابطة المعاني يصعب تذكرها وبالتالي تسبب عبء معرفي على الطالب (أبو الحجاج : 2008 ، 34) . إن كل فرد بصورة عامة والطالب الجامعي بصورة خاصة يتطلب منه مواجهة إحباطات الحياة اليومية وبذل الجهود الإيجابية من أجل التغلب على مشكلات الحياة وحلها ، والقدرة على مواجهة معظم المواقف التي يقابلها وتقدير وتحمل المسؤولية الاجتماعية ، وتحمل مسؤولية السلوك الشخصي والسيطرة على الظروف كلما أمكن والتوافق معها والترحيب بالخبرات والأفكار الجديدة (زهران ، 1982 : 14) ، إذ يعيش الطالب الجامعي زمناً كثرت فيه ظروف الضغوط النفسية وتعددت ، وامتاز هذا العصر بالتغير السريع والمتلاحق مما يجعل الفرد يواجه الكثير من التحديات في طريق تحقيق أهدافه (Cramer , 2000 : 34) . فالطالب الجامعي يكتسب المعتقدات المتعلقة بقدرة ذاته على المواجهة من خلال أدائه العقلي في المواقف التعليمية التي يمر بها . فقدرة الذات على المواجهة يمكن تحسينها لدى الطالب من خلال التشجيع الذي يلقاه من الآخرين ، لذا نجد أن الطلبة الذين يملكون معتقدات إيجابية عن قدراتهم على التعلم يرتفع عندهم مستوى قدرة الذات على المواجهة قد يتمتعون باستعداد أكبر للتعلم . ويعملون بجدية أكبر ويقاومون المواقف الصعبة التي تواجههم ويكون التحصيل الدراسي عندهم أعلى وبالتالي يكون العبء المعرفي عندهم أقل من غيرهم ؛ فكلما ارتفع مستوى قدرة الذات على المواجهة زادت كمية الجهد المبذولة وبالتالي يقل مستوى العبء المعرفي (عبد الهادي ، 2010 : 70-71) . ومن هنا طرحت تساؤلات عدة قامت عليها مشكلة البحث مثل : هل لدى طلبة الجامعة عبء معرفي ؟ وهل هناك تأثير للجنس والتخصص في العبء المعرفي ؟ وهل توجد علاقة بين العبء المعرفي وقدرة الذات على المواجهة

لدى طلبة الجامعة ؟

أهميه البحث :

شهد العالم ثورة معلوماتية في التخصصات كافة فرضت على الطلبة مواكبة التغيرات الحاصلة في كم المعرفة ونوعها ، إذ إن التقدم السريع في الخبرات والمعارف تتطلب من المتعلم استعمال عملياته العقلية بفاعلية من أجل مواكبة التطورات في العالم ومواجهة المشكلات المختلفة في مجتمعه المتغير (العبودي ، 2006 : 7) في مطر ، 2011 وقد أكد كوبر (Cooper , 1998) . إن الطالب المعاصر بحاجة إلى خفض العبء المعرفي المفروض على ذاكرته العاملة أثناء التعلم من أجل تعلم فاعل قائم على استعمال مهارات التفكير العليا وتنميتها ، وإنه بحاجة إلى معلومات كثيرة ومترابطة تكون قاعدة لتعلمه أي تكون الأساس في بناء مخططات معرفية السكيمات في ذاكرته طويلة المدى (مطر ، 2011 : 3) . إن الملامح التي تتميز بها الألفية الثالثة من تغيير سريع وتعقد أنماط الحياة وتبدل طبيعة الحياة بشكل جذري ، والتزايد المستمر في تطور وسائل الاتصال قد فرضت على عقول البشر عبئاً معرفياً ممثلاً في الكمية الهائلة من العناصر المعرفية التي تتحدى الدماغ مما يرهقه وهذا يتطلب تعليم الفرد استراتجيات تقليص هذا الكم الهائل من الوحدات المعرفية دون أن يخسر منها شيئاً (Lee , 2000 : 902) ، إذ إن ارتفاع نسبة حدوث العبء المعرفي يؤثر على استقبال ومعالجة المثيرات أو المعلومات ، وتجهيز وإنتاج الاستجابات النهائية الملائمة للموقف (Fink & Neubuer , 2001 : 30) .

إن الاكتساب الناجح للمعلومات يتوقف على فعالية العديد من العمليات المعرفية مثل الانتباه والإدراك فالذاكرة تتأثر أثناء تجهيز المعلومات وتوظيفها بمقدار هذه المعلومات (Brunken & Leutner , 2003 : 38) ، فالانتباه هو اللحظة الأولى للإدراك ، والإنسان في الظروف الطبيعية انتقائي جداً في كمية ونوعية المعلومات التي

ينتبه لها ، أي أن الآلية التي يستعملها الإنسان من أجل تعرضه لمشكلات العبء المعرفي هي الانتباه ، فهو يركز في هذه العملية على كمية محدودة ينتبه لها (عبد الهادي ، 2010 : 15) ، يترتب على حقيقة أن حدوث المعالجات في وقت واحد في النظام ليس مطلقاً بل محدداً، وإن هذه العمليات المترافقة تحدث نوعاً من التفاعل فيما بينها ، وعندما تعالج مجموعة من المثيرات في نظام واحد ، يتجزأ التنشيط على مسارات ارتباطيه متعددة مما يشكل عبئاً على الذاكرة العاملة (محمد وعيسى ، 2011 : 86) . فالنشاط الفكري باعتباره يشمل كل عمليات الاستقبال والتعرف والانتباه والإدراك ومعالجة المعلومات ، وعلى الرغم من أن العمليات المعرفية جميعاً متشابكة بصورة كبيرة ، فإن الإدراك يعد الخطوة الأولى في سبيل المعرفة ومنه تنبثق الأنشطة العقلية الأخرى فهو وسيلة الاتصال بالعالم الخارجي ويساعد الفرد على التوافق مع بيئته ؛ فالعديد من المنبهات تصل إلى أجهزة الاستقبال لدينا في الوقت نفسه إلا أننا نهتم فقط بما نستطيع أن ندركه في لحظة ما (Reed : 2006 , 16) . إذ إن سعة الذاكرة تتفاوت من شخص لآخر وفي الشخص نفسه نجد أنها تتزايد باضطراد مع تزايد سعته الاستيعابية وقدرته على التذكر (أبو الحجاج ، 2008 : 32) . إن العبء المعرفي المناسب أو الفعال يسهم في عملية التعليم بدلاً من تعارضه معها (Sweller & chandler , 1991 : 35) . وإن هذا النوع من العبء يساعد على بناء مخططات معرفية جديدة ومعقدة بطريقة متعاقبة تساعد المتعلم على الانتقال بين المثيرات المقدمة له وحفظ المعلومات المفيدة (chipperfild , 2006 : 80) . ويشكل العبء المعرفي المناسب أكثر أهمية من بين أنواع العبء الأخرى فهو يعد ضرورياً لاكتساب البنية المعرفية (Payne , 2002 : 384) . وإن هدف التعليم المعاصر هو أن يتمكن المتعلم من أن ينجز مقدار وافر من المعالجة المعرفية (Barrett , 2005 : 18) . حيث يحتاج المتعلم إلى مجموعة من الأفكار حول كيفية استعمال المصادر المعرفية في محاولة لحل المسائل وتفسير المعلومات واكتساب معرفة جديدة (Buss , 2005 : 259) ، وخزن

المعرفة الجديدة في الذاكرة العاملة بمساحة واسعة ، ولكن بسبب محدودية حجمها يؤدي ذلك إلى العبء المعرفي الزائد (Harri , 2000 : 1083) . وأكدت نتائج دراسة (مونية ، 2010) أن مستويات العبء المعرفي تؤثر على الانتباه الانتقائي (مونية ، 2010 : 101) في حين أشارت نتائج دراسة ساي وكام (Si & Kim , 2011) إلى أن تقديم المواد التعليمية بشكل متسلسل من البسيط إلى المعقد يؤدي إلى خفض العبء المعرفي لدى الطلبة (Six , 2011 : 1-13) . وأشارت نتائج دراسة ترسي (Tracy , 2004) إلى أن ضغط الوقت والإجهاد وكثرة المواد المعرفية المتاحة للمتعلم تؤدي إلى حدوث العبء المعرفي لديه (Tracy , 2004 : 1-12) .

يعيش الإنسان المعاصر زمناً كثرت فيه وتعددت مصادر الضغوط النفسية ، ويتسم هذا العصر بالتغير السريع في جميع المجالات مما جعل الفرد يواجه الكثير من التحديات في طريق تحقيق أهدافه وتلبية احتياجاته وصولاً للتوافق الشخصي والاجتماعي ومن خلال تفاعل الإنسان مع البيئة نجده في حاجة دائمة إلى عملية مواءمة مستمرة بين مكوناته الذاتية والظروف الخاصة (Akes & meeus , 2004 : 981) . تنظيم الذات تعد من الأمور بالغة الأهمية لكي ينجح الشخص في حياته أو يستطيع أن يتوافق مع نماذج البشر على اختلاف طباعهم وأخلاقهم ، ولكي يتجنب ما يسبب الانفعال أو الغضب من اضطرابات نفسية أو عضوية متعددة ، ولكي يتفادى أيضاً كثرة الاصطدام ويتخلص بذلك من عداءات كثيرة محتملة (الحياني وصباح ، 2005 : 51) . إذ تعتبر الذات نواة الشخصية وجوهرها وهي المعبرة عنها وعن نزعاتها في أدراك العالم والتفاعل معه طبقاً لمجموعة من الخصائص الجسمية والعقلية والمعرفية (عبد الستار وسلمان ، 2008 : 309) . فقدرة الذات على المواجهة هي ثقة المرء في قدرته على النجاح وتحقيق أهدافه وهذا الاعتقاد يشكل إدراكنا للواقع وكيفية تعاملنا معه وشعورنا نحوه (Patterson , 1993 : 716) . إن قدرة الذات على المواجهة هي

قدرة الفرد على توظيف قدراته العقلية والبدنية ومهاراته الاجتماعية لتحقيق أهدافه وطموحاته وللتغلب على الصعوبات التي تعترضه وتحويل الفشل إلى نجاح (Bandura , 1992 : 22) . وإن الفرد تكون لديه الحاجة إلى تأكيد الذات حيث يميل إلى معرفة وتأكيد وتحقيق ذاته بدافع من الحاجة إلى التقدير والاستقلال والاعتماد على النفس والإظهار والسلطة وتدفع هذه الحاجة الفرد إلى مواجهة الصعوبات التي تعترضه (زهران ، 1982 : 36) . إن فهم الفرد للمشكلات والصعوبات التي تواجهه يساعده على إيجاد الحلول لها ، ومن ثم تساعده على تحقيق قدرة الذات على المواجهة (Adrian , 2001 : 35) . وتمثل قدرة الذات على المواجهة إحدى سمات الشخصية التي تساعد الفرد على التعامل الجيد مع الضغوط (Bandalos , 2002 : 79) ، فالشخص يواجه في مسيرة حياته الكثير من الصعوبات والضغوط التي يمرّ بها في كل يوم إذ أصبح التعرض للضغوط سمة العصر وإن عدم مواجهة الضغوط له تأثير على الصحة النفسية والجسمية للفرد ، وإن من الركائز المهمة التي تجعل الفرد قوياً هي امتلاكه قدرة الذات على المواجهة التي تمكنه من مواجهة المواقف الصعبة والتكيف معها (Casey & Gowen , 2001 : 38) . واعتنى الكثير من العلماء بقدرة الذات على المواجهة حين عدوها سمة أو قدرة يجب توافرها في الشخصية (الفلاحي وآل يحيى ، 2000 : 27) . فقدرة الذات على المواجهة هي عملية التوافق الجيد والمواجهة الايجابية للشدائد ، أو الصدمات أو النكبات أو الضغوط النفسية العادية التي يواجهها الشخص (أبو حلاوة ، 2007 : 1-2) . وأشارت نتائج دراسة (الظالمي ، 2012) إلى وجود علاقة عكسية بين أحداث الحياة الضاغطة وقدرة الذات على المواجهة (الظالمي ، 2012 : 1-4) . في حين أشارت نتائج دراسة كوباسا (Kobasa , 1996) إلى أن زيادة الاستجابة للضغوط تؤثر على قدرة الذات على المواجهة (Kobasa , 1996 : 11) ، بينما أشارت نتائج دراسة جيوفري (Geoffry , 1986) إلى أن الأشخاص الذين يتمتعون بقدرة الذات على المواجهة

يكونوا أكثر توافقاً ورضا عن وظيفتهم من الآخرين (Geoffry , 1986 : 1-14) . وتنبثق أهمية البحث الحالي من أهمية المرحلة الجامعية التي تعد ركيزة أساسية لكل مجتمع متحضر وهي تقدم للمجتمع الطاقات البشرية المتخصصة التي تسهم في التطور والتقدم الحضاري لكل مجتمع (العتاد ، 1999 : 865) . وللمجتمع ركائز عدة تمده بالطاقات البشرية ، وتعد الجامعة في مقدمة هذه الركائز ، فهي الدعامة الرئيسة التي لا يمكن لأي مجتمع من المجتمعات أن يستغني عنها في تقدمه ونموه ، فهي مؤسسة علمية أكاديمية هدفها إعداد قادة لمؤسسات الدولة وقياداتها العلمية على وفق التخصصات اللازمة لمتطلبات التنمية الشاملة في المجتمع ، وما الجامعة إلا تجربة جديدة للطلبة تختلف عن المراحل التعليمية السابقة التي مروا بها ، والحياة الجامعية لا تخلو من ظروف ومشكلات في شتى الأصعدة الأكاديمية والنفسية والاجتماعية والتربوية التي يتطلب من أفرادها اجتيازها والتغلب عليها ، لهذا اعتنى المختصون في مجال التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع والسياسة وغيرهم بدراسة الشباب ولاسيما طلبة الجامعة ودراسة السبل التي تساعد في تطور طرائق وأساليب تفكيرهم ؛ لأنهم يشكلون العنصر الأساسي والعامل البشري الذي تعتمد عليه الدول جميعها المتقدمة والنامية وتعده عنصراً فاعلاً في تطور المجتمع وحمايته (الدوري ، 2012 : 6) ، ونظراً لقلة الدراسات العربية التي تناولت العلاقة بين العبء المعرفي وقدرة الذات على المواجهة لدى طلبة الجامعة حاولت الباحثة دراسة هذا الموضوع والبحث فيه .

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى تعرف :

1. درجة العبء المعرفي لدى طلبة الجامعة .
2. دلالة الفروق في درجة العبء المعرفي لدى طلبة الجامعة وفقاً لمتغيري الجنس (ذكور ، إناث) والتخصص (علمي ، إنساني) .

3. قدرة الذات على المواجهة لدى طلبة الجامعة .
4. دلالة الفروق في قدرة الذات على المواجهة لدى طلبة الجامعة وفقاً لمتغيري الجنس (ذكور ، إناث) والتخصص (علمي ، إنساني) .
5. العلاقة الارتباطية بين العبء المعرفي وقدرة الذات على المواجهة لدى طلبة الجامعة .

حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بطلبة جامعة ديالى من كلا الجنسين (ذكور ، وإناث) وللتخصصين (العلمي ، والإنساني) الدراسات الصباحية للعام الدراسي 2012-2013.

تحديد المصطلحات :

أولاً – تعريف العبء المعرفي :

التعريف اللغوي :

تعريف معجم لسان العرب للعبء :

يعني الحمل والثقل من أي شيء كان (أبو الفضل جمال الدين، 630-711هـ : 5)

تعريف معجم ابن منظور للمعرفي :

ويعود إلى الفعل عرف ويقصد به يعرف الأمور ولا ينكر أحداً رآه (أبو الفضل جمال الدين ، 630-711هـ : 153) .

تعريف العبء المعرفي اصطلاحاً :

تعريف تريزمان وكاهنمان (Treisman & Kahneman , 1984) :

إن العبء المعرفي هو زيادة في متطلبات الانتباه التي يجب أن يقوم بها الفرد ثنيّات بحثه عن مثير مستهدف (عبد المنعم ، 2005 : 15) .

تعريف لياس وفان ميرنبور (Yas & Van Mirnbur , 1994) :

هو تركيب متعدد الأبعاد الذي يمثل العبء المفروض على النظام المعرفي للمتعلم عند أدائه مهمة معينة (Smith & Ragan , 2005 : 13) .

تعريف سويلر (Sweller , 1980) :

مجموع الأنشطة العقلية التي تشغل سعة الذاكرة العاملة خلال وقت معين (Cooper , 1998 : 6) .

تعريف لابريس (Lapresse , 2010) :

عرفه بأنه العبء الواقع على الذاكرة العاملة في أثناء حل المشكلات (Jeremy , 2010 : 51) .

وقد اعتمدت الباحثة تعريف (سويلر ، 1980) للعبء المعرفي ؛ لأنه يعد تعريفاً شاملاً لأكثر النواحي التي تخص العبء المعرفي كالذاكرة العاملة والانتباه (كما أن الباحثة اعتمدت نظرية سويلر في بناء أداة البحث) .

التعريف الإجرائي :

هي الدرجة التي يحصل عليها المستجيب من خلال إجابته على مواقف اختبار العبء المعرفي .

ثانياً – تعريف قدرة الذات على المواجهة :

التعريف اللغوي :

تعريف القدرة :

تعريف معجم علم النفس للقدرة :

وتعني مهارة حاضرة وهي خلاف القابلية ؛ لأنها تشير إلى ما يفعله الفرد بالفعل وليس إلى ما يستطيع فعله إذا ما درب التدريب المناسب (عاقل ، 1977 : 13) .

تعريف الذات :

تعريف معجم التربوي وعلم النفس للذات :

البـروت : جميـع النـواحي المختلفـة للشـخص التـي تجعـل منـه شخصـاً مختلفـاً (صالح ، 1988 : 266) .

تعريف معجم لسان العرب للمواجهة :

قابل وجهة بوجهة . وتواجه المنزلات : تقابلا . والوجاه والتجاه : لغتان ، وهما ما استقبل شيء شيئاً ... وطائفة وجاه العدو ، أي مقابلتهم (ابن منظور ، 711هـ : 4776) .

التعريف الاصطلاحي لقدرة الذات على المواجهة :

تعريف بارون (Baron , 1963) :

وهي قدرة الفرد على التكيف في مواجهة مشكلات الحياة وإنها الكفاءة والفاعلية في مواجهة المواقف المختلفة (Barron , 1963 : 121) .

تعريف ستيلج (Stalj , 1994) :

هو ميل الفرد للتعامل مع الإجهاد والشدائد (Jhon , 1994 : 160) .

تعريف فونتانا (Fontana , 1995) :

إن قدرة الذات على المواجهة تتضمن مستويات عالية من تقدير الذات والثقة بالنفس اللتان تساعد الفرد على معالجة المشكلات التي يواجهها بموضوعية (Fontana , 1995 : 336) .

تعريف هايدر (Haider , 2000) :

إنها القوة والمحاولة والسعي لتحقيق الغاية وبذل المزيد من الجهود والقدرة لإنجاز

المهام الصعبة بنجاح اعتماداً على الإيمان بالقدرات الخاصة وهذا لا يعود فشله أو نجاحه إلى عوامل خارجية (Cramer , 2000 : 42) (Haider , 2000 : 42 in Cramer) .

تعريف ولمان (Wellman , 1989) :

تعرف بأنها خاصية أولية تكشف عن نفسها في شكل الاتزان الانفعالي لدى الفرد وقدرة الذات على المواجهة والتغلب على الصعوبات الانفعالية (جودة وحجو ، 2000 : 262)

تعريف بلوك (Block & Block , 1980) :

الدفاع النفسي للأشخاص إزاء الشدائد والمحن (mertens , 2003 : 14) .

تعريف بروكس (Brooks , 2005) :

قدرة الفرد على التعامل بفعالية مع الضغوط النفسية والقدرة على التكيف مع التحديات والصعوبات اليومية والتعامل مع الإحباط والصدمات النفسية والمشاكل اليومية لتطوير أهداف محددة وواقعية لحل المشاكل مع الآخرين ومعاملة الآخرين باحترام واحترام الذات (Tangney & Boone , 2005 : 145) .

تعريف اوسكار (Oscar , 2010) :

هي قدرة الفرد على توليد العوامل البيولوجية والنفسية والاجتماعية ومقاومة وتكيف وتقوية نفسها ، عندما تواجه المخاطر وتوليد النجاح الاجتماعي والأخلاقي (Oscar , 2010 : 21) .

وقد اعتمدت الباحثة تعريف بلوك (Block , 1980) بوصفه تعريفاً نظرياً وذلك لتبنيها مقياس (ناصر ، 2007) الذي اعتمد نظرية بلوك في بناء المقياس .

التعريف الإجرائي :

وهو الدرجة التي يحصل عليها المستجيب من خلال إجابته على فقرات مقياس قدرة الذات على المواجهة .

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً – الإطار النظري .

ثانياً – دراسات سابقة .

الإطار النظري :

أولاً – العبء المعرفي :

ثانياً – قدرة الذات على المواجهة .

المقدمة :

يشير العبء المعرفي إلى أية معلومات مفروضة على تخزين ومعالجة الذاكرة العاملة للمعلومات المتاحة (Ayres , 2006 : 287) ، وزيادة مقدار التشابه بين المعلومات التي يتطلب من الفرد تصنيفها واختيارها يؤدي ذلك إلى أخطاء عدم الدقة والتعميم (Atkinson , 2000 : 181) ، وكثرة وجود المعلومات في ذاكرة المتعلمين قد تضغط على ذاكرتهم العاملة مما ينتج عنه عبء معرفي ، فالعبء المعرفي يحدث في الذاكرة العاملة للمتعلم وبالتالي يؤدي إلى عجز الذاكرة عن القيام بعملها الطبيعي مما ينتج عنه فشل حفظ المعلومات في ذاكرة المتعلم (chotzew & Rash , 2005 : 53) . والعبء المعرفي الزائد يعوق المعالجة المعرفية للمتعلم وهو يحتاج إلى معالجة معرفية معقدة تفوق القدرة المعرفية المتاحة له (Mayer , 2001 : 2) .

أسباب العبء المعرفي :

- محدودية الذاكرة قصيرة المدى تعوق التعلم أحياناً بسبب عدم قدرتها على الاحتفاظ ومعالجة معلومات كثيرة وصعبة في الوقت نفسه (Evenson , 2003 : 358) .
- سيادة أنماط التعليم التقليدية سواء في المدارس أو الجامعات التي يتولى فيها الأستاذ دور الرئيس في عملية التعلم فهو الذي يسأل وهو الذي يحدد الإجابة التي على الطالب تقديمها (سلمان ، 2009 : 2) .
- عدم إعطاء فترة زمنية للمتعلم كي يقوم بالتفكير وعدم إعطاء فرصة للذاكرة العاملة لكي تقوم بوظائفها (Kalyuga , 2006 : 23) .

أساليب خفض العبء المعرفي :

1. بناء تصاميم تعليمية تستند إلى البناء المعرفي للفرد .
2. تسليط الضوء على تطوير البناء المعرفي للفرد .

3. التأكيد على أهمية العلاقة بين البناء المعرفي للفرد والتصاميم التعليمية إذ يعد الجانب الكمي من الجوانب المهمة التي تميز الفكر الإنساني ويتمثل في حجم المعلومات في الذاكرة طويلة الأمد التي تسبب الاختلافات الفكرية بين البشر وبين الكائنات الحية الأخرى لذا يجب أن تبنى التصاميم التعليمية تبعاً للخزين المعرفي للفرد وتحقيق أكبر قدر من التعلم (Sweller , 2003 : 215) .

مستويات العبء المعرفي :

- **المستوى الكمي** : ويتمثل في كمية المثيرات المعروضة في زمن المشاهدة ، فكلما ازداد عدد المثيرات ارتفع العبء المعرفي (Beatty , 2000 : 142) .

- **المستوى اللوني** : يتأثر العبء المعرفي في لون المثير إذ ينخفض العبء المعرفي عندما يكون لون المثير مختلف عن باقي المثيرات المشتتة في حين يرتفع العبء المعرفي عندما تكون المثيرات مشابهة لألوان باقي المثيرات (Bannert , 2002 : 12) .

- **المستوى الحجمي** : يزداد العبء المعرفي بتناقص حجم المثير المطلوب ، ويقل العبء المعرفي كلما ازداد حجم المثير المطلوب (Betrancourt , 2000 : 43)

الذاكرة العاملة :

تحتل الذاكرة العاملة مكانة متوسطة بين أنماط الذاكرة الحسية والطويلة حيث تستقبل معلوماتها أما من الذاكرة الحسية في طريقها عبر (فلاتر) الانتباه إلى الذاكرة القصيرة أو من خلال الذاكرة الطويلة عندما تحتاج الذاكرة القصيرة إلى المعلومات الإضافية والخبرات السابقة لممارسة عمليات الترميز والتحليل للمعلومات الجديدة ، وهي

تحتفظ بالمعلومات لفترة قصيرة لا تتجاوز (18) ثانية قبل استبدالها بمعلومات أخرى (العتوم ، 2004 : 127) .

تأثير العبء المعرفي على الذاكرة العاملة :

تفترض نظرية العبء المعرفي أن البنية المعرفية لدى الإنسان تتكون من عدة مناطق متنوعة للتخزين ، بما في ذلك وجود سعة محدودة للذاكرة العاملة ، وقدر كبير من القدرة على التخزين في الذاكرة بعيدة المدى ، وتعد الذاكرة العاملة محدودة في سعتها وفي الفترة الزمنية التي تستغرقها عند التعامل مع المعلومات الجديدة ، كما يمكنها الربط وإبراز أوجه الشبه والاختلاف أو معالجة ما لا يزيد عن أربع من المعلومات في الوقت نفسه ، وتفقد المعلومات من الذاكرة العاملة بعد مرور حوالي 20 ثانية (Wolfgang & Christian , 2007 : 55) .

ولما كانت عملية التدريس تزودنا بمعلومات جديدة ، فإن محددات الذاكرة العاملة تجعل من الصعب على المتعلم استيعاب العناصر المتعددة للمعلومات المقدمة له تلقائياً . أن نظرية العبء المعرفي تفترض أن محددات الذاكرة العاملة لا تظهر مصادفة ، ولكنها تمثل مكونات أساسية ترتبط على نحو وثيق بالبنية المعرفية لدى الإنسان ، على أساس أن الذاكرة العاملة الأصغر سعة إلى حدّ ما ، من المحتمل أن تكون أكثر فاعلية مقارنة بالذاكرة طويلة المدى الأكبر سعة (Sweller , 2005 : 20) .

النظرية التي فسرت العبء المعرفي :

نظرية جون سويلر (John Sweller , 1980) :

وضع جون سويلر (John Sweller , 1980) حجر الأساس لنظرية العبء المعرفي ، وهي نظرية تعليم ، بنيت على نتائج الأبحاث ذات العلاقة بالتعلم والتعليم وقد استعملت هذه النظرية مصطلحات نظرية معالجة المعلومات ، ولاسيما ما يخص الذاكرة

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

مفاهيم نظرية العبء المعرفي :

- **السكيما (المخططات)** : تعرف بأنها معلومات مرتبة ومصنفة في الذاكرة طويلة المدى بطريقة يسهل على الفرد استدعاءها واستعمالها (Mousavi & other , 1995 : 319) .

- **تجميع المعلومات** : اقترح سويلر أن تكون بنية المادة التعليمية على شكل سلسلة من العناصر تشكل كل مجموعة أو عدد معين منها وحدة واحدة من المعلومات وإن تجميع المعلومات في وحدات ذات معنى من شأنه أن يجعل المعلومات في الذاكرة تشغل حيزاً أقل (Aschwanden , 2003 : 30) .

- **الأتمتة** : يقصد بالأتمتة القدرة على استعمال المخططات المعرفية بصورة آلية عن طريق التدريب من غير بذل جهد كبير ، إذ إن التدريب يساعد على تقليل الجهد الذي تقوم به الذاكرة العاملة عند معالجتها للمعلومات . فالإلية تؤدي إلى انخفاض مستوى العبء المعرفي المفروض على الذاكرة العاملة فعلى سبيل المثال ، تساعد المخططات المعرفية المتعلم المبتدئ على قراءة جملة أو نص معين بمساعدة الذاكرة العاملة التي تبذل جهداً واضحاً في معالجة الجملة أو النص . ولكن مع التدريب يستطيع المتعلم

قراءة النص من غير بذل الجهد الذي تقوم به الذاكرة العاملة عند معالجتها للمعلومات (Sweller , 2002 : 305) .

- **تفاعل العناصر** : العناصر هي وحدات من المعلومات قد تكون أرقاماً أو مفاهيم أو أفكاراً ... الخ ويأخذ كل عنصر فراغاً واحداً من سعة الذاكرة العاملة (Holahan & Goldberg , 2000 : 48) .

ويعد عدد العناصر المتفاعلة في المادة التعليمية مؤشراً على مدى صعوبتها . فكلما زاد عدد العناصر المتفاعلة في المادة التعليمية ازداد مستوى صعوبتها ، وتفرض المادة التعليمية الصعبة عبئاً أساسياً على الذاكرة العاملة مما يعوق عملية التعلم (Cooper , 1998 : 12) .

أنواع العبء المعرفي :

النوع الأول – العبء المعرفي الداخلي (الجوهري) : ويشير إلى عدد العناصر التي يتوجب معالجتها في وقت واحد في الذاكرة العاملة وهذا يعني تفاعل العناصر مما يسبب العبء المعرفي (Mareno & Mayer , 2000 : 117) .

النوع الثاني – العبء المعرفي الخارجي : ويعرف كذلك بالعبء المعرفي غير الفعال وهو نتيجة للتقنيات التعليمية التي يحتاجها المتعلمون للمشاركة في أنشطة الذاكرة العاملة والتي لا ترتبط مباشرة بمخطط البناء المعرفي للمتعلم (palincsar , 2003 : 459) .

النوع الثالث – العبء المعرفي (المناسب) : ويعرف كذلك بالعبء المعرفي الفعال وهو نتيجة للمعالجة المعرفية المفيدة مثل الأفكار التجريدية وغيرها ، والتي تعزز من خلال الوسائل التعليمية (Gerjets & schiter , 2003 : 33) .

إن العبء المعرفي المناسب أو الفعال يسهم أيضاً في عملية التعليم بدلاً من

تعارضه معها (sweller & chandler , 1991 : 35) ، وإن هذا النوع الثالث من العبء يساعد على بناء مخططات معرفية جديدة ومعقدة بطريقة متعاقبة تساعد المتعلم على الانتقال بين المثيرات المقدمة له وحفظ المعلومات المفيدة (chipperfild , 2006 : 80) . استناداً إلى ما تفترضه أنواع العبء المعرفي افترضت النظرية أن التصاميم التعليمية يجب أن تركز على مهمتين هما :

- تخفيض العبء المعرفي .
- تشجيع المتعلمين على تطبيق المصادر المتاحة لتطوير المعالجات المعرفية ذات الصلة بالعبء المعرفي الفعال (Gagne & Keller , 2005 : 5) .

مبادئ نظرية العبء المعرفي :

1. إن المتعلم لديه ذاكرة عاملة محدودة مابين (5–9) وحدات معرفية علماً أن الوحدة المعرفية قد تكون كلمة أو حرفاً أو جملة أو صورة حسب نظام المعالجة (العتوم ، 2004 : 127) .
2. تشبّه نظرية العبء المعرفي العقل البشري بجهاز الحاسوب حين يعالج معلومات محدودة في الذاكرة العاملة وتخزن في الذاكرة طويلة الأمد .
3. إن حجم الذاكرة العاملة محدود إلى حد كبير ، وإن تجاوز سعة الذاكرة بسبب كمية هائلة من المعلومات تفوق سعتها تجعل التعلم غير فعال (Lin , 2001 : 1049) .
4. إن التعليم المتعدد الوسائط الذي يعرض العديد من المثيرات في الموقف التعليمي كالعبارات والصور في وقت واحد يسبب العبء المعرفي للمتعلم (Morrison & Kemp , 2004 : 14) .
5. جعل هدف التعلم هو تمكين المتعلم من إنجاز مقدار مناسب من المعالجة المعرفية للمعلومات والبحث عن طرائق تعليمية مناسبة لتخفيض مستوى العبء المعرفي المرتفع مما يزيد من فاعلية التعلم (Price , 2000 : 329) .

6. الذاكرة طويلة المدى مخزن كبير يتميز بسعة غير محددة ؛ لأنها تستطيع الاحتفاظ بعدد لانهائي من المعلومات (Mousavi & others , 1995 : 319) .
7. تتطلب عملية التعلم ذاكرة عاملة نشطة لفهم المادة التعليمية ومعالجتها ولتشفير المعلومات المطلوب خزنها في الذاكرة طويلة المدى (Sharp &Weiss , 2005 : 409) .
8. حل المشكلات بوساطة الطرق التقليدية يرهق الذاكرة العاملة ولا يؤدي إلى تعلم فعال ، والبديل هو استعمال إستراتيجية غير تقليدية كاستراتيجية المثال المحلول .
9. ترتيب المادة التعليمية حتى تقل الحاجة للانتباه والربط بين المصادر المتنوعة للمعلومات مما يؤدي إلى تخفيف العبء المعرفي على الذاكرة العاملة (أبو رياش ، 2007 : 196) .

مفهوم التعلم في ضوء نظرية العبء المعرفي :

استنادا إلى نظرية العبء المعرفي يعتمد التعلم تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى بطريقة تمكن المتعلمين من استرجاعها وتطبيقها وقت الحاجة (أبو رياش ، 2007 : 201) . ويتكون البناء المعرفي للمتعلم من الذاكرة طويلة المدى غير المحدودة السعة (Sperber , 2000 : 26) ، التي بدورها تتفاعل مع الذاكرة العاملة وهي محدودة السعة (Marlowe , 2003 : 217) ، ويعتقد أصحاب نظرية العبء المعرفي أنهم قادرون على مواجهة التعليم التقليدي فقد ذكر كوبر (Cooper , 1998) 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 تعلم غير فعال ، بسبب زيادة العبء المعرفي على الذاكرة والابتعاد قدر الإمكان عن الزيادة المعرفية في المعلومات التي من شأنها أن تقلل من عملية التعلم (أبو رياش ، 2007 : 201) .

استراتيجيات التعلم والتعليم المستندة إلى نظرية العبء المعرفي :

1. **إستراتيجية السكيما** : تشير إستراتجية السكيما إلى أن امتلاك المتعلم لمعرفة واسعة في موضوع ما ، تمكنه من تعلم الموضوع بشكل فعال ، إذ إن البنى المعرفية عبارة عن اندماج عناصر عدة من المعلومات سوية في أنموذج جديد من المعلومات في الذاكرة طويلة الأمد (Clark & Sweller , 2006 : 151) .

كما اقترح سويلر (Sweller) أن تكون بنية المادة التعليمية على شكل سلسلة من العناصر تشكل كل مجموعة أو عدد معين من العناصر وحدة واحدة من المعلومات ، وإن تتدرج هذه السلسلة في مستوى صعوبة عناصرها . فتبدأ بالعناصر غير المتفاعلة أو ذات التفاعل المنخفض وتنتهي بالعناصر ذات التفاعل العالي (الصعبة) بحسب درجة تفاعل عناصر كل وحدة (Pass & Sweller , 2003 : 63) ؛ لأن ذاكرة المتعلم تحتاج 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 (أبو رياش ، 2007 : 198) .

2. **إستراتيجية الهدف الحرّ** : إن التحدي الأكبر لمصممي التعليم هو جعل هدف التعليم تمكين المتعلم من انجاز مقدار وافر من المعالجة المعرفية الجوهرية ، لكن مصادر المعرفة لنظام معالجة المعلومات للمتعلم محدودة للغاية . لذا يجب تصميم التعليم متعدد الوسائط بطرائق تقلل العبء المعرفي على الذاكرة العاملة (Kirschner & clark , 2006 : 229) ، وذلك عن طريق تحديد الهدف (Low , 2004 : 17) . بحيث يجعل المتعلم يستقبل المعطيات ويسهم في تحديد الهدف (Kirschner , 2002 : 27) . فإن الطالب سيركز على المعلومة المقدمة له ، ويستعملها عند اللزوم ليحقق الهدف المطلوب بسهولة كما يصل

إليه الخبراء مع تجنيب الذاكرة العاملة المستويات العالية من العبء المعرفي (أبو الرياش ، 2007 : 198) .

3. **إستراتيجية المثال المحلول وإكمال المسألة** : أكدت نظرية العبء المعرفي أن سعة الذاكرة العاملة المحدودة تعد عقبة في حدوث التعلم ومن الواجب معالجة هذه العقبة بوساطة تغيير تصاميم التعلم والتعليم التقليدية التي كانت تعتمد الخطوات التقليدية ، وهذه الخطوات هي :
   - تقديم الموضوع الجديد وشرحه ، ثم عرض المبادئ والقواعد المتعلقة بالموضوع .
   - توضيح الموضوع باستعمال القليل من الأمثلة المحلولة التي تشرح كيف تطبق مبادئ وقواعد الموضوع .

   وهو نمط تقليدي لحل المشكلات يستقبل المعطيات والهدف لينتج قائمة ذات كمية محدودة من الخطوات التي تقود إلى حل المشكلة (البنا ، 1996 : 6) ، وهذا يسبب عبء معرفي على ذاكرة الطالب مما يعوق التعلم ، ولمواجهة هذه المشكلة جاءت إستراتيجية المثال المحلول وإكمال الحل (أبو رياش ، 2007 : 200) .

4. **إستراتيجية تركيز الانتباه** : أن ما يحدث في التعليم متعدد الوسائط هو الموقف التعليمي الذي يعرض العبارات والصور في وقت واحد (Van merrienboer & Ayres , 2005 : 148) ، وتكمن المشكلة في أن ما تثيره متطلبات المعالجة من خلال المهمة التعليمية ربما يرفع من قدرة المعالجة للنظام المعرفي ، مثل هذه الحالة يطلق عليها اسم العبء المعرفي الزائد (Azevedo & cromley , 2004 : 112) . إن الاحتمالية الموجودة دوماً للعبء المعرفي الزائد هي التحدي الأساسي للمعلمين (وبضمنهم مصمموا المناهج) وغالباً ما يتطلب التعليم الفعال معالجة جوهرية باستعمال نظام معرفي ذي محدودية على المعالجة المعرفية (Stark & Renkl , 2002 : 60) ، وتوجد ثلاثة أنواع

للمعالجات المعرفية : المعالجة الحقيقة (الأساسية) والمعالجة العرضية والحفظ التصوري . تشير المعالجة الأساسية إلى ما تتطلبه المعالجات المعرفية لتكون مفهومة للمادة المعروضة ، ففي المعالجات الأساسية (الجوهرية) يتم انتقاء العبارات وانتقاء الصور وترتيب العبارات وترتيب الصور ومن ثم دمجها معاً . فعلى سبيل المثال في الرسوم التوضيحية والمعروضة بشكل سريع جداً والمتضمنة موضوع غير شائع فالمعالجة الأساسية لها ستستعمل قدرة معرفية بشكل واسع بانتقائها وتنظيمها ودمجها للعبارات والصور (Cohen , 2003 : 13) . تشير المعالجة العرضية إلى ما لا تتطلبه المعالجة المعرفية المنطقية للمادة المعروضة لكنا نعد من خلال التصميم لمهمة التعليم ؛ فعلى سبيل المثال إضافة موسيقى خلفية للرسوم التوضيحية ربما يزيد من كمية المعالجة العرضية (Gagne & keller , 2005 : 51) . يشير الحفظ التصويري إلى المعالجة المعرفية التي تهدف إلى حفظ التصوير العقلي في الذاكرة العاملة خلال فترة زمنية معينة ، فعلى سبيل المثال لنفترض عرض صورة إيضاحية في صفحة واحدة ووصف لفظي للصورة المعروضة في صفحة أخرى ، لكن كل صفحة تظهر منفصلة عن الصفحة الأخرى في الوقت ذاته على الشاشة . في مثل هذه الحالة يجب على المتعلم حفظ التمثيل للصورة الإيضاحية في الذاكرة العاملة بينما هو يقرأ الوصف اللفظي ، أو يجب عليه أن يحفظ التمثيل للمعلومات اللفظية في الذاكرة بينما يشاهد الصورة الإيضاحية (Preacher & Nicewander er , 2005 : 178) . أن مجموع المعالجة المطلوبة للتعليم مؤلفة من المعالجة الجوهرية (الأساسية) زيادة على المعالجة العرضية والحفظ التصوري (Tuovinen & Pass , 2002 : 134) . يحدث العبء المعرفي الزائد عندما يكون مجموع المعالجة المطلوبة تفوق القدرة المعرفية للمتعلم (Ayres , 2006 : 287) . إن تخفيض العبء المعرفي يمكن إن ينطوي على أعادة توزيع المعالجة الجوهرية (الأساسية) أو تخفيض المعالجة العرضية أو

تخفيض الحفظ التصويري (Brown , 2001 : 28) .

5. **إستراتيجية الانجاز** : أن المشكلة المحتملة هي أن ما تستدعيه متطلبات المعالجة من خلال المهمة التعليمية ربما يزيد من قدرة المعالجة للنظام المعرفي وهذا يسبب عبء معرفي على الذاكرة العاملة (Buss & Haselton , 2005 : 506) .وهذا يعزى في الأساس إلى متطلبات المهمة التي تفوق السعة العقلية المتاحة والتوزيع غير المناسب للموارد العقلية أو كليهما معاً في وقت واحد (Van Merrienboer , 2002 : 13). ويرى ميرو (Moreno) إن التعلم الذي يتضمن نص وصورة يكون بمثابة عبء معرفي على الذاكرة العاملة ولذلك يقترح ميرو (Moreno) إن التعلم إما أن يكون نصياً أو صورياً (Ben & Garfield , 2004 : 24) .

6. **الإستراتيجية الشكلية** : توضح نظرية العبء المعرفي التعليم فيما يخص المهام المعرفية المعقدة (Merrill , 2000 : 87) . التي يكون فيها عدد عناصر المعلومات متفاعلة بحاجة إلى معالجة متزامنة في وقت واحد (Peck & Detweiler , 2000 : 379) ، وهذا يسبب عبءاً معرفياً على الذاكرة العاملة لذا ظهرت الإستراتيجية الشكلية التي تهدف إلى توسع في محدودية الذاكرة العاملة (Renkl & Atkinson , 2003 : 22) ، وذلك عن طريق استعمال نوع واحد من التعلم أما تعلم نصي أو تعلم صوري (Foder , 2000 : 24) .

أنموذج تريا شيك (Triarchich) للعبء المعرفي :

وضع هذا الأنموذج بعضاً من الفرضيات الأساسية لتصميم بيئة للتعليم المتعدد الوسائط التي تتضمنها نظرية العبء المعرفي (Pinker , 2005 : 20) . بالإضافة إلى ذلك فقد ذكرت هذه النظرية عدة أنواع من المعالجات المتتابعة التي تعد مطلباً أساسياً لحدوث التعلم الفعال وهي :

- اختيار العبارات ذات الصلة بالموضوع المراد معالجته في الذاكرة العاملة .
- ترميز المعلومات لغرض معالجتها في الذاكرة العاملة .
- تنظيم العبارات المختارة في الأنموذج العقلي اللفظي .
- تنظيم الرموز المختارة في الأنموذج العقلي البصري .
- إدراج بيانات لفظية وبصرية وتكوينها على شكل بنية معرفية للمتعلم (Merrill , 2002 : 87) .

ويعتمد العبء المعرفي على ثلاثة أنواع مقترحة للمعالجات المعرفية بوصفها مصادر للمطالب المعرفية المتشابهة وهي : المعالجة الأساسية والمعالجة العرضية والحفظ التصوري التي تم توضيحها في إستراتيجية تركيز الانتباه (Peck & Detweiler , 2000 : 42) ، وتشير البنية الهيكلية لنموذج تريا تشيك للعبء المعرفي إلى أن المعالجة المعرفية الخارجية ناجمة عن تصميم تعليمي بمستوى أدنى يتوافق مع ما هو متوقع للعبء المعرفي الخارجي ولا يرتبط بأي هدف تعليمي (Elkhafaifioh , 2005 : 89) .

مناقشة الإطار النظري للعبء المعرفي :

نظرية جون سويلر (Jhon Sweller , 1980) :

نستنتج من نظرية جون سويلر (Jhon Sweller , 1980) للعبء المعرفي أنه اعتمد على نظرية معالجة المعلومات حيث استخدم منها بعض المصطلحات حيث شبه العقل البشري بجهاز الحاسوب وأكد على أن الذاكرة العاملة تتصف بمحدودية السعة واقترح سويلر أن المعلومات عندما تكون مرتبة ومتسلسلة من السهل إلى الصعب تشغل حيزاً أقل وأوضح أن الأتمتة القدرة على استعمال المخططات المعرفية بصورة آلية وأوضح أن العبء المعرفي عبارة عن مجموع الأنشطة العقلية التي تشغل سعة الذاكرة العاملة خلال وقت معين وأن للعبء المعرفي ثلاث أنواع (العبء المعرفي الداخلي والعبء

المعرفي الخارجي والعبء المعرفي المناسب) وعرف التعلم على أنه خزن المعلومات بطريقة تمكن المتعلم من استرجاعها من الذاكرة طويلة المدى وقت الحاجة إليها .

قدرة الذات على المواجهة :

- **مفهوم قدرة الذات على المواجهة من المنظور الإسلامي :**

وردت لفظة النفس في القرآن الكريم بمفهوم الذات والانا قال تعالى ﴿ البقرة آل عمران النساء المائدة الأنعام الأعراف الأنفال التوبة يونس هود يوسف الرعد إبراهيم الحجر النحل الإسراء الكهف مريم طه الأنبياء الحج المؤمنون النور الفرقان الشعراء النمل القصص العنكبوت ﴾ (البقرة / آية 54) أي أن النفس الواردة في الذكر الحكيم القصد منها مكونات وسمات الجسد والروح ، إذ إن سمات الجسم وخصائصه البنائية تشكل جانباً من الجوانب التي تحدد سلوك الإنسان بل تشكل أيضاً فعالية الإنسان ونشاطه (العثمان ، 1981 : 64–65) ، وإن قدرة الفرد على المواجهة في تعديل سلوكه وتنظيم دوافعه يدلّ على قوة إرادته ، وحسب النظرية الإسلامية ذلك يؤدي إلى الصحة النفسية حيث يعدها تفاعل متزن بين العوامل الاجتماعية والنفسية ، وإن الدين يؤدي إلى المزيد من القدرة على الوصول إلى المعرفة والإدراك الصحيح والتعبير عن الذات (منصور وآخرون ، 2006 : 65) .

نشأة مفهوم قدره الذات على المواجهة :

كان فرويد (Froed) أول من تناول مفهوم الأنا ضمن مكونات الجهاز النفسي للشخصية ، حين عدّ الأنا مركز الشعور والإدراك الحسي الداخلي والخارجي والعمليات العقلية والمشرف على الحركة والإرادة ، والمتكفل بالدفاع عن الشخصية ، وتوافقها وحل الصراع بين مطالب الهو والأنا الأعلى وبين الواقع ، ويعمل في ضوء مبدأ التوافق من

أجل حفظ الذات والتوافق الاجتماعي (مرسي ، 1997 : 114) . وعليه أن استطاعت الأنا القيام بوظائفها والعمل على التكيف مع البيئة الخارجية ، والرغبات الداخلية للفرد فهي سوية وقوية تنمو نمواً سليماً ، ولقد اتخذ الباحثون هذه المتطلبات أساساً فسروا من خلاله ما أطلقوا عليه مصطلح قدرة الذات على المواجهة (عودة ، 2002 : 67) . ويرجع الفضل إلى ايزنك (Izeng) الذي استنبط مفهوم قدرة الذات على المواجهة من سلسلة دراساته العاملية في الشخصية لاسيما ما يتعلق بالجانب المزاجي والانفعالي معاً (موسى وأبو ناهيه ، 1988 : 51) . قد أسهمت الدراسات العاملية التي قام بها كاتل (Cattell) ، التي توصل من خلالها إلى وجود عامل قدرة الذات على المواجهة مقابل الميل العصابي ، كواحد من ستة عشر عاملاً ، تشكل في مجموعها السمات الأولية للشخصية وهذه العوامل ثنائية القطب (هول وليندزي ، 1987 : 607-608) . وسمة قدرة الذات على المواجهة هي نسبية يمكن أن تتحقق لدى الفرد بدرجة ما ، ومن الممكن أن تنخفض (عوده ، 2002 : 70) ، فهي ترتبط بمستوى الإدراك والتوافق أي إنها ترتبط بالنواحي العقلية والشعورية وتنعكس على السلوك (Ghaderi , 2006 : 327) .

سمات الشخص الذي يتمتع بقدرة الذات على المواجهة :

- إنجاز ثابت تحت الضغوط التي يتعرض لها الفرد (Bonanno & Buceiareli , 2007 : 75) .
- الشخص الذي يتمتع بقدرة الذات على المواجهة تكون لديه مرونة في حل المشكلات وينجح في التكيف الاجتماعي مما يجعله أقل عرضة لإعراض العصاب ، فقد ينتج عن ذلك تدهور الفرد تحت أي شدة قد يتعرض لها (الحياني وصباح ، 2005 : 30) .
- تساعد قدرة الذات على المواجهة الفرد على التعامل الجيد مع الضغوط والاحتفاظ بالصحة الجسمية والنفسية .

- أن الفرد الذي يتمتع بقدرة الذات على المواجهة يستعمل استراتيجيات المواجهة بفاعلية ، وهذا يشير أن لدى ذلك الفرد مستوى عالياً من الثقة بالنفس وهكذا فإن ذلك الفرد يقدر الموقف الضاغط بأنه أقل تهديداً ، ثم يعيد بناءه إلى شيء أكثر إيجابية (العيدلي ، 2012 : 9) .
- تحمل التهديد الخارجي .
- القدرة على السيطرة على مشاعر الذنب .
- القدرة على كبت بعض الدوافع الأولية دون أن تسبب أي نوع من الإنزعاج (مرسي ، 1997 : 83) .
- استعمال المهارات والقدرات الموجودة لدى الشخص بأقصى طاقة ممكنة والواقعية في تحديد الأهداف (عبد الوهاب ، 2007 : 3) .

النظريات التي فسرت قدرة الذات على المواجهة :

نظرية سيجموند فرويد (Cigmond Froed , 1933) :

أشار فرويد إلى أن الأنا القوية هي التي نمت نمواً سليماً ، فهي تستطيع التوفيق بين الهو والأنا الأعلى من دون أن تتأثر أو تصاب باضطراب في بعض وظائفها أو كلها ، أما الأنا الضعيفة غير الناضجة فهي التي تتخاذل أمام تعارض تلك القوى ، فقد تقع سيطرة الهو وتخضع للضغوط وعندئذ يسود مبدأ اللذة ويهمل مبدأ الواقع وما يطلبه الأنا الأعلى فيلجأ الشخص إلى تحطيم العوائق والقيود وهنا يصبح السلوك منحرفاً ويأخذ أشكالاً عدائية متعددة (عباس ، 1987 : 29) . ومن جهة أخرى فقد تخضع الأنا الضعيفة لتأثير الأنا الأعلى فتصبح مشلولة عن القيام بوظائفها بما يحقق إشباع الحاجات الأساسية وتوازن الشخصية ، فتقع فريسة للصراع والتوتر والقلق ، والتأنيب والشعور بالإثم والحيرة مما يشكل في مجموعه قوى ضاغطة تكبت الدافع وتزج به في اللاشعور ، وتمنعه من الظهور وهذا يؤدي إلى ظهور الإعراض المرضية التي تعبر عن موضوع الكبت ذاته

في صورة حيل وآليات دفاعية كالإسقاط ، والتبرير ، والتقمص ، والتعويض أو النكوص التي تكون مصدر كثير من الانحرافات السلوكية والإعراض العصابية والذهانية بأنواعها ودرجاتها المختلفة (Jones , 2003 : 59) . ولذلك فإن الأنا الضعيفة تعود إلى الفشل في القيام بمهامها ومن ثمّ إلى الاضطرابات والعقد النفسية وسوء التكيف وهذا الفشل ينتج عن ما يتعرض له الشخص من كبت وتصريف غير كاف للطاقة الحيوية والجنسية التي تؤدي إلى أثبات أنماط سلوكية يصعب على الشخص معها التوافق مع مطالب الحياة (سعد ، 1993 : 30) .

نظرية كوباسا (Kobasa , 1977) :

طرحت كوباسا مفهوماً يمكن ربطه بمفهوم قدرة الذات على المواجهة والذي يدعى بقوة تحمل الشخصية وبالرغم من أن فلسفة كوباسا هي الفلسفة الوجودية التي ترى أن الفرد كائن حي في العالم وأنه نوع من البناء المستمر (الديناميكي) ، ومهمة الفرد في وجوده هي مجابهة الضغط وعدم تجنبه والانتفاع من التعامل الفعال مع الوجود بإعطاء شكل (معنى) لهذه الحياة إذ ترى كوباسا أن الفرد الذي يكون تحت درجة عالية من الضغط من دون أن يتعرض للمرض يمتلك بناء للشخصية يختلف عن الفرد الذي يصاب بالأمراض عند تعرضه لنفس الدرجة من الضغط ، وقد أطلقت كوباسا على هذه الشخصية أو على هذا البناء (قوة تحمل الشخصية) ويتكون هذا البناء من ثلاثة مكونات عامة هي :

- اعتقاد الفرد بأنه يستطيع السيطرة على الأحداث والتأثر فيها بخبرته الخاصة وهذا هو مكون السيطرة .
- امتلاك الفرد شعور المشاركة والارتباط بنشاطات الحياة وهذا مكون الالتزام .
- التوقع والحدس بالتغيير بوصفه نوعاً من المواجهة وهذا مكون التحدي (Arbuckle , 2006 : 27) .

إن العناصر التي حددتها كوباسا لمفهوم قدرة الذات على المواجهة تتشابه مع العناصر التي تتضمنها مفاهيم قوة الأنا لمدرسة التحليل النفسي (Haevely & Hill , 2004 : 82) . وكلما كانت النظم الدفاعية للأنا غير متماسكة كانت القابلية للإصابة بالإمراض العصابية والذهانية أكثر ، وكلما كانت ذات الفرد قوية كانوا الأفراد محققين لذواتهم ، وأكثر تفاؤلاً وأكثر عطاءً للحب والتفاعل مع الآخرين موازنة بالأفراد الآخرين غير المحققين لذواتهم (أحمد ، 2010 : 42-34) .

نظرية بلوك (Block & Block , 1980) :

وفقاً إلى نظرية بلوك فإن قدرة الذات على المواجهة هي إمكانية الشخص على التكيف لمستوى السيطرة بصورة مؤقتة بقدرة تكيف عالية أو منخفضة حسب ما تفرضه الظروف (Block , 2002 : 54) ، ونتيجة لهذه المرونة في التكيف ، فإن الأفراد ذو المستوى العالي من قدرة الذات على المواجهة عندما يواجهون ظروف ضاغطة ، فإنهم ربما يتصرفون بطريقة عشوائية ، وفي كلا الحالتين فإن السلوك الناتج من المحتمل أن يكون الشخص فيه سيء التكيف (Block , 1996 : 281) . يرى بلوك أن قدرة الذات على المواجهة تنظم المستوى الضروري للسيطرة على الذات لأجل التعامل مع البيئة في وقت معين وفي حالة معينة وهي تعتمد على قدرة الفرد الفعالة للتكيف مع البيئة . ويشير أيضاً إلى أن الأشخاص ذوي القدرة العالية على المواجهة يظهرون سيطرة عالية على بيئاتهم وهم ماهرون في العلاقات العامة (ناصر ، 2007 : 51-52) .

مناقشة الإطار النظري لقدرة الذات على المواجهة :

تتفق جميع النظريات المذكورة على أن قدرة الذات على المواجهة من المتغيرات الإيجابية في الشخصية وغيابها يؤدي إلى مشكلات ذهنية واجتماعية مختلفة ونظراً لاختلاف الأصول الفكرية للنظريات المذكورة فقد اختلفت في تفسير قدرة الذات على

المواجهة فهي تمثل عند (فرويد) قوة الأنا على الموازنة بين ((الهو)) التي تتطلب الإشباع وبين ((الأنا)) التي تعارض الإشباع إلا في الإطار الاجتماعي . في حين ترى (كوبارا) أن قدرة الذات على المواجهة ما هي إلا قدرة الفرد على التعامل مع الإجهاد وتحمل الضغوط دون الإصابة بالأمراض . ويرى (بلوك) بأن قدرة الذات على المواجهة هي قدرة الفرد على التعبير من خصائصه الشخصية كالاستجابة للنتائج الظرفية .

دراسات سابقة :

عند مراجعة الباحثة للأدبيات والدراسات السابقة استطاعت الباحثة الحصول على بعض الدراسات العربية والأجنبية ذات العلاقة بموضوع البحث وكانت على محورين ، المحور الأول : دراسات تناولت العبء المعرفي ، والمحور الثاني : دراسات تناولت قدرة الذات على المواجهة ويمكن استعراضها على وفق تسلسلها الزمني وفقاً لما يأتي :

أولاً : دراسات تناولت العبء المعرفي :

دراسات عربية :

دراسة (خليل ، 2004) : (مستويات العبء الإدراكي وأثرها في الأداء على مهام الانتباه الانتقائي المبكر والانتباه الانتقائي المتأخر – دراسة تجريبية) .

أجريت هذه الدراسة في الإسكندرية وهدفت إلى التعرف على أثر مستويات العبء الإدراكي في الانتباه الانتقائي المبكر والانتباه الانتقائي المتأخر تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي بلغت عينة الدراسة (150) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة ، وأجريت الدراسة على ثلاث مجموعات قسمت وفقاً للجنس والتخصص الأكاديمي (رياضيات ، جغرافيا ، لغة إنكليزية) واستعمل الباحث اختبار (NASA , 2003) لقياس العبء المعرفي بوصفه أداةً للبحث ، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات العبء المعرفي المنخفض تبعاً لمتغيري الجنس

والتخصص بينما تميزت مجموعة الذكور في مستويات العبء الإدراكي المرتفع وتميزت مجموعة الرياضيات في دقة الانتباه الانتقائي مقارنة بالمجموعتين الأخيرتين (خليل ، 2004 : 1-30) .

دراسة (حسن ، 2010) : (العبء المعرفي لدى طلبة المرحلة الإعدادية) .

هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى العبء المعرفي لدى طلبة المرحلة الإعدادية كما هدفت إلى تعرف دلالة الفروق في العبء المعرفي تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص (علمي ، أدبي) تكونت عينة البحث من 120طالباً وطالبة وتم بناء مقياس العبء المعرفي كأداة للدراسة وباستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة وتحليل التباين الثنائي أظهرت النتائج أن أفراد دراسة يتصفون بامتلاكهم عبئاً معرفياً واطئاً كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العبء المعرفي بحسب متغيري الجنس والتخصص (حسن ، 2010 : 1-10) .

دراسة (مطر ، 2011) : (العبء المعرفي لدى طلبة الصف الخامس الإعدادي على وفق الأنموذج الإدراكي – التفضيلات الحسية : دراسة مقارنة) .

هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى العبء المعرفي لدى طلبة الصف الخامس العلمي في محافظة بابل ، وتعرف دلالة الفروق في مستوى العبء المعرفي تبعاً لمتغير الجنس كما هدفت الدراسة تعرف دلالة الفروق في مستوى العبء المعرفي تبعاً للتفضيلات الحسية (البصرية ، القرائية ، الكتابية ، السمعية ، الحركية) ، وتكونت عينة الدراسة من (212) طالباً وطالبة وأعدت الباحثة مقياس العبء المعرفي واستعملت مقياس فرهلر (Vierheller , 2005) للتفضيلات الحسية كأدوات للدراسة وباستعمال (الاختبار التائي ومربع كاي وتحليل التباين) أظهرت النتائج ارتفاع مستوى العبء المعرفي لدى عينة الدراسة كما أظهرت النتائج لا توجد فروق في مستوى العبء المعرفي تبعاً لمتغير

الجنس وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى العبء المعرفي بين التفضيلات الحسية ولصالح التفضيل الحركي (مطر ، 2011 : 1-81).

دراسات أجنبية :

دراسة كريسجان (Kirschne , 2002) : (العبء المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية) .

هدفت الدراسة قياس العبء المعرفي لدى تلامذة المرحلة الابتدائية وقد بلغت عينة البحث من (100) تلميذ وتلميذة وقد استعمل الباحث التعلم الالكتروني في تطبيق أداة البحث على العينة وقد قام ببناء مقياس للعبء المعرفي تم تطبيقه عن طريق الحاسبة الالكترونية وقد توصلت الدراسة إلى أن العينة تعاني من عبء معرفي (kirschne : 2002 , 1-29) .

دراسة تريسي (Tracy , 2004) : (العبء المعرفي لدى تلامذة المرحلة الابتدائية)

أجريت هذه الدراسة في هولندا وهدفت إلى قياس العبء المعرفي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية واختبار قابليتهم لاستعمال موقع الويب سايت (Website) باستخدام التصميم الفعال الذي يسمح للمستخدم التركيز على المعلومات التي تهمه على موقع الإنترنت كما أنها فرضت على المتعلم العبء المعرفي العالي (باستعمال موارد معرفية بعيداً عن المهمة الرئيسة للمستخدم من الحقائق وفهم المعلومات) وتم استخدام مقياس (NASA , 2003) لقياس العبء المعرفي كأداة للبحث وبلغت عينة البحث (100) تلميذ وتلميذة وتوصلت الدراسة إلى أن تلامذة المرحلة الابتدائية لديهم عبء معرفي عالي وأشارت النتائج إلى تأثير العديد من العوامل الخارجية على العبء المعرفي ومنها مقدار المواد المعرفية المتاحة للمتعلم والإجهاد وضغط الوقت وكثرة المواد المعرفية أدت إلى حدوث العبء المعرفي لدى عينة البحث ، وهذا يؤثر على قابليتهم في التعامل من موقع الويب سايت (Tracy , 2004 : 1-257) .

دراسة هسلر وكرستين وسويلر (Hasler & Kersten & Sweller , 2007) : (قياس أثر ثلاثة أساليب في التعليم في مستوى العبء المعرفي لدى تلامذة المدارس الابتدائية) .

أجريت الدراسة في سويسرا وهدفت إلى قياس أثر ثلاثة أساليب في التعليم في مستوى العبء المعرفي لدى تلامذة المدارس الابتدائية وبلغت عينة البحث (72) تلميذاً وتلميذة تتراوح أعمارهم مابين (9–11) سنة وتم تقسيم العينة إلى ثلاث مجموعات تجريبية ومجموعة ضابطة وقد استعمل الباحثون ثلاثة أساليب لتعليم التلاميذ (أسلوب الرسوم المتحركة السمعية والبَصَرية وأسلوب الرسوم المتحركة الساكنة وأسلوب السرد فقط لعرض المادة التعليمة) تم عرضها في جهاز الكمبيوتر على شكل شرائح تعليمية توضح للمتعلم الفكرة المراد دراستها ، وتم إعداد اختبار لقياس العبء المعرفي وباستخدام النسبة المئوية والاختبار التائي توصلت الدراسة إلى أن استخدام الرسوم المتحركة في التعليم يؤدي إلى خفض العبء المعرفي (Hasler & Kersten & Swelle , 2007 : 713-729) .

دراسات تناولت قدرة الذات على المواجهة :

دراسات عربية :

دراسة (محمود ، 2007) : (قدرة الذات على المواجهة وعلاقتها بالشعور بالمسؤولية والضبط الزائد لدى المراهقين المعوقين بصرياً والمبصرين) .

هدفت الدراسة إلى تعرف قدرة الذات على المواجهة والشعور بالمسؤولية والضبط الزائد لدى المراهقين المعوقين بصرياً والمبصرين ، وتكونت عينة الدراسة من (163) طالباً وطالبة من المعوقين بصرياً والمبصرين تراوحت أعمارهم مابين (15–24) سنة واستخدم مقياس قدرة الذات على المواجهة من اختبار الشخصية المتعدد الأوجه واستخدم مقياس الشعور بالمسؤولية ومقياس الضبط الزائد كأدوات لقياس المتغيرات بتوظيف (الاختبار التائي ، وتحليل التباين الأحادي) كوسائل إحصائية أظهرت نتائج الدراسة إلى

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعوقين بصرياً والمبصرين في قدرة الذات على المواجهة لصالح المبصرين (محمود ، 2007 : 1-71) .

دراسة (غني ، 2010) : (قدرة الذات على المواجهة وعلاقتها بالشعور باليأس والحاجة للتجاوز لدى المرشدين التربويين) .

هدفت الدراسة إلى قياس قدرة الذات على المواجهة لدى المرشدين التربويين ، وتعرف دلالة الفروق في قدرة الذات على المواجهة لدى المرشدين تبعاً لمتغيري الجنس والعمر ، كما هدفت الدراسة تعرف العلاقة بين قدرة الذات على المواجهة والشعور باليأس والحاجة إلى التجاوز وبلغت عينة البحث (342) مرشداً ومرشدة في محافظة بغداد ، أما أدوات الدراسة فهي مقياس قدرة الذات على المواجهة للعالم جاك بلوك(Jack Block , 1980) وبناء مقياس الشعور باليأس وبناء مقياس الحاجة إلى التجاوز ، وتمّت معالجة البيانات بالبرنامج الإحصائي (spss) وأظهرت النتائج أن المرشدين التربويين يتمتعون بقدرة الذات على المواجهة ، كما أشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في قدرة الذات على المواجهة تبعاً لمتغيري الجنس والعمر كما أظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائياً بين قدرة الذات على المواجهة والشعور باليأس لدى المرشدين التربويين كما أظهرت النتائج وجود علاقة بين قدرة الذات على المواجهة والحاجة إلى التجاوز لدى المرشدين التربويين (غني ، 2010 : 1-115) .

دراسة (الظالمي ،2012) : (قدرة الذات على المواجهة والإسناد الاجتماعي وعلاقتهما بالأحداث الضاغطة لدى طلبة الجامعة) .

هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى قدرة الذات على المواجهة لدى طلبة الجامعة كما هدفت الدراسة إلى تعرف دلالة الفروق في مستوى قدرة الذات على المواجهة تبعاً لمتغيرات الجنس ، والتخصص ، والصف الدراسي وهدفت الدراسة أيضاً إلى الكشف عن العلاقة بين أحداث الحياة الضاغطة وقدرة الذات على المواجهة والإسناد الاجتماعي لدى

طلبة الجامعة وتم استعمال الأدوات الآتية : بناء مقياسي أحداث الحياة الضاغطة والإسناد الاجتماعي لدى طلبة الجامعة وتبني مقياس (ناصر ، 2007) لقدرة الذات على المواجهة ، وقد بلغت عينة البحث (593) طالباً وطالبة من طلبة جامعة القادسية ، وتم معالجة البيانات بالبرنامج الإحصائي (spss) ، وأظهرت النتائج أن طلبة الجامعة لديهم مستوى عال من قدرة الذات على المواجهة كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قدرة الذات على المواجهة تبعاً لمتغير التخصص ولصالح طلبة التخصص العلمي ، وتبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور ، ولم توجد فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير الصف الدراسي كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة عكسية بين أحداث الحياة الضاغطة وقدرة الذات على المواجهة كما أظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائياً بين أحداث الحياة الضاغطة وقدرة الذات على المواجهة والإسناد الاجتماعي (الظالمي ، 2012 : 1-21) .

دراسات أجنبية :

دراسة جيوفري (Geoffry , 1986) : (قدرة الذات على المواجهة وعلاقتها بالتوافق المهني لدى عينة من عمال المصانع) .

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين قدرة الذات على المواجهة والتوافق المهني لدى عينة من عمال المصانع في بريطانيا وتألفت من (150) عاملاً وتم استعمال مقياس بارون (Baron , 1980) كأدوات للدراسة لقدرة الذات على المواجهة وتم بناء مقياس للتوافق المهني وباستعمال (الوسط ، الوسيط ، الانحراف المعياري ، تحليل التباين) كوسائل إحصائية . وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن عينة البحث تتمتع بدرجات مرتفعة من قدرة الذات على المواجهة وإن الأشخاص الذين يتمتعون بقدرة الذات على المواجهة يكونوا أكثر توافقاً ورضا عن وظيفتهم (Geoffrey , 1986 : 1-13) .

دراسة كوبسا (Kobasa , 1996) : (قدرة الذات على المواجهة وعلاقتها بالاستجابة للضغوط لدى طلبة الجامعة) .

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين قدرة الذات على المواجهة والاستجابة للضغوط لدى عينة تألفت من (224) طالباً جامعياً واستعملت الأدوات الآتية لفحص بناء مقياس الاستجابة للضغوط النفسية ، ومقياس (Kobasa , 1996) لقدرة الذات على المواجهة باستعمال (تحليل التباين ، ومعامل ارتباط بيرسون) كوسائل إحصائية وتوصلت الدراسة أن عينة البحث تتمتع بمستوى عال من قدرة الذات على المواجهة وأن زيادة الاستجابة للضغوط يؤثر على قدرة الذات على المواجهة (Kobasa , 1996 : 1-11) .

دراسة هيوي وواس (Huey & Weisz , 1997) : (التحكم الذاتي وعلاقته بقدرة الذات على المواجهة لدى عينة من الأطفال) .

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين التحكم الذاتي وقدرة الذات على المواجهة لدى عينة من الأطفال بلغت (116) طفلاً وطفلة واستعمل الباحث مقياس جاك بلوك (J.H & Block , 1980) لقدرة الذات على المواجهة ومقياس التحكم الذاتي (Arend , Gove & Sroufe , 1979) كأدوات للبحث وباستعمال الاختبار التائي ومعامل ارتباط بيرسون كوسائل إحصائية أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين التحكم الذاتي (الوصف النموذجي للذات) ، وقدرة الذات على المواجهة (Huey & Weisz , 1997 : 404-415) .

دراسة لورد (Lord , 2008) : (قياس قدرة الذات على المواجهة لدى عينة من المراهقين) .

هدفت الدراسة قياس قدرة الذات على المواجهة لدى عينة من المراهقين بلغت (774) مراهق تتراوح أعمارهم (11–16) سنة وباستعمال مقياس جاك بلوك

(Jack Block) كأداة للبحث واستعمال تحليل التباين لغرض الإحصاء توصلت الدراسة إلى أن توصلت الدراسة إلى أن العينة لديها مستوى منخفض من قدرة الذات على المواجهة (Lord , 2008 : 202-210)

موازنة الدراسات السابقة :

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة يمكن استخلاص الآتي :

من حيث الهدف :

هدفت بعض الدراسات إلى معرفة أثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية العبء المعرفي في تنمية مهارات التفكير كدراسة (سلمان ، 2009) ودراسة ساي وكام (Si & Kim , 2011) في حين هدفت بعض الدراسات إلى قياس العبء المعرفي كدراسة (مونية ، 2010) ودراسة (خليل ، 2004) ودراسة كريسجان (Kirschne , 2002) ودراسة هسلر وكرستين وسويلر (Hasler & Kersten & Sweller , 2007)

وهدفت دراسات أخر إلى قياس قدرة الذات على المواجهة كدراسة (غني ، 2010) ودراسة (الظالمي ، 2012) ودراسة (محمود ، 2007) ودراسة جيوفري Geoffry , (1986) ودراسة كوبسا (Kobsaka , 1996) ودراسة لورد (Lord , 2008) .

أما البحث الحالي يهدف إلى تعرف :

- مستوى العبء المعرفي لدى طلبة الجامعة .
- دلالة الفروق في مستوى العبء المعرفي لدى طلبة الجامعة وفقاً لمتغيري الجنس (ذكور ، إناث) والتخصص (علمي ، إنساني) .
- قدرة الذات على المواجهة لدى طلبة الجامعة .
- دلالة الفروق في قدرة الذات على المواجهة لدى طلبة الجامعة وفقاً لمتغيري الجنس (ذكور ، إناث) والتخصص (علمي ، إنساني) .

- العلاقة الارتباطية بين العبء المعرفي وقدرة الذات على المواجهة لدى طلبة الجامعة .

العينة :

- تراوحت العينة في الدراسات السابقة مابين (13-774) كدراسة لورد (Lord , 2008) ودراسة ساي وكام . (Si & Kim , 2011)
- واختيرت العينة في الدراسات السابقة من الطلبة والموظفين .
- أما الدراسة الحالية فتكونت من (400) طالبا وطالبة .

الأداة :

- تباينت أدوات القياس في الدراسات السابقة وتنوعت بحسب طبيعتها وأهدافها ، فقد اعتمد بعضهم اختبار (NASA , 2003) للعبء المعرفي كدراسة ساي وكام (Si & Kim , 2011) ودراسة ترسي (Tracy , 2004) ، ومنها من قام ببناء اختبار للعبء المعرفي كدراسة (سلمان ، 2009) ودراسة (جاسم ، 2010) ودراسة (مطر ، 2011) ودراسة كريسخان (Kirschne , 2002) ودراسة هسلر وكرستين وسويلر (Hasler & Kersten & Sweller , 2007) .
- أما الأداة المستخدمة في البحث الحالي فقد قامت الباحثة ببناء اختبار للعبء المعرفي .
- أما فيما يتعلق بقدرة الذات على المواجهة فقد تباينت أدوات القياس المستخدمة في الدراسات السابقة وتنوعت بحسب طبيعتها وأهدافها ، فقد اعتمد بعضهم على مقياس (ناصر ، 2007) لقدرة الذات على المواجهة كما في دراسة (الظالمي ، 2012) ومقياس جاك بلوك (Jack Block , 1980) كما في دراسة (غني ، 2010) ودراسة هيوي وواس (Huey & Weisz , 1997) ودراسة لورد (Lord , 2008) ومقياس بارون (Baron , 1980) كما في دراسة جيوفري (Geoffry , 1986)

ومقياس كوبسا (Kobsaka , 1996) كما في دراسة كوبسا(Kobsaka , 1996)

- أما أداة البحث الحالي فقد تبنت الباحثة مقياس (ناصر ، 2007) لقدرة الذات على المواجهة .

الوسائل الإحصائية :

- استعملت الدراسات (النسبة المئوية كوسيلة ، حسابية ، والاختبار التائي ، وتحليل التباين ، ومعامل ارتباط بيرسون) كوسائل إحصائية .
- أما البحث الحالي فقد استخدم (تحليل التباين ومعامل ارتباط بونيت بايسيرل ومعامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي لعينتين مستقلتين والاختبار التائي لعينة واحدة ومعامل صعوبة الفقرة ومعادلة الفاكرونباخ لحساب الثبات) .

أما النتائج المستخلصة من الدراسات السابقة فهي :

- وجدت بعض الدراسات أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات العبء المعرفي المنخفض تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص كما في دراسة (خليل ، 2004) ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات المهنية الثلاثة (ضابط (راديو) وضابط ميناء ومرشد بحري في أداء مهام الانتباه الانتقائي المبكر وفقاً لمحك زمن الاستجابة وعدد الأخطاء عبر مستويات العبء الإدراكي) وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات المهنية الثلاثة في الانتباه المتأخر وفقاً لمحك زمن الاستجابة وعدد الأخطاء مستويات العبء الإدراكي كما في دراسة (مونية ، 2010) .
- وجدت دراسات أخرى فاعلية البرنامج التعليمي المستند إلى نظرية العبء المعرفي في تنمية مهارات التفكير الناقد (التحليل ، التقويم ، الاستدلال) كما في دراسة (سلمان ، 2009) .
- وجدت دراسات أخر أن طلبة المرحلة الإعدادية يتصفون بامتلاكهم عبءاً معرفياً

واطئاً كما في دراسة (حسن ، 2010) في حين وجدت دراسات أخرى إلى ارتفاع مستوى العبء المعرفي لدى طلاب الصف الخامس الإعدادي كما في دراسة (مطر ، 2011) . ودراسة كريسجان (Kirschne , 2002) التي أشارت نتائجها إلى وجود العبء المعرفي لدى عينة الدراسة .

- وجدت دراسات أخر أن تأثير العديد من العوامل الخارجية على العبء المعرفي ومنها كثرة المواد المعرفية المتاحة للمتعلم والإجهاد وضغط الوقت كما في دراسة ترسي (Tracy , 2004) وجدت دراسات أخرى إلى أن استخدام الرسوم المتحركة في التعليم يؤدي إلى خفض العبء المعرفي كما في دراسة هسلر وكرستين وسويلر (Hasler & Kersten & Sweller , 2007) . في حين أظهرت نتائج دراسة ساي وكام (Si & Kim , 2011) إن المواد التعليمية المتسلسلة من البسيط إلى المعقد تؤدي إلى خفض العبء المعرفي لدى الطلبة .
- أما فيما يتعلق بنتائج الدراسات التي تناولت قدرة الذات على المواجهة :
- وجدت بعض الدراسات إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعوقين بصرياً والمبصرين في قدرة الذات على المواجهة لصالح المبصرين .
- وجدت دراسات أخر أن المرشدين التربويين يتمتعون بقدرة الذات على المواجهة كما في (دراسة غني ، 2010) وطلبة الإعدادية أيضاً كما في دراسة (الظالمي ، 2012) .
- في حين وجدت دراسات أخر أن عينة البحث لديهم مستوى منخفض من قدرة الذات على المواجهة كما في دراسة لورد (Lord , 2008) .

الإفادة من الدراسات السابقة :

- مساعدة الباحثة على الاطلاع بعمق على متغيري العبء المعرفي وقدرة الذات على المواجهة وطريقة بحث هذه المتغيرات .

- الإفادة من المنهجية التي اتبعتها تلك الدراسات .
- الإفادة من أدوات الدراسات السابقة في بناء أداة البحث الحالية (اختبار العبء المعرفي) ، والإطلاع على أدوات الدراسات التي تناولت قدرة الذات على المواجهة واختيار الأداة المناسبة لأهداف البحث .
- مقارنة نتائج الدراسات السابقة مع نتائج البحث الحالي فضلاً عن الإفادة من المصادر التي أشارت إليها الدراسات السابقة .

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

أولاً : منهجية البحث .
ثانياً : إجراءات البحث .
ثالثاً : مجتمع البحث .
رابعاً : عينة البحث .
خامساً : أداتا البحث .
سادساً : التطبيق النهائي .
سابعاً : الوسائل الإحصائية .

منهجية البحث وإجراءاته :

يتضمن هذا الفصل عرضاً للإجراءات التي قامت بها الباحثة من جانب منهجية البحث وتحديد مجتمع البحث واختيار عينة البحث ، وأداتا البحث والوسائل الإحصائية المستعملة لمعالجه بيانات البحث وصولاً إلى النتائج .

أولاً – منهجية البحث :

يتطلب تحقيق أهداف البحث الوصول إلى وصفٍ كميّ لمستوى السمة أو القدرة المراد دراستها لدى أفراد عينة البحث وقد اعتمد منهج البحث الوصفي في دراسة متغيري البحث والذي يسعى إلى تحديد الوضع الحالي للظاهرة المدروسة ومن ثم وصفها ، على ما توجد عليه في الواقع وصفاً دقيقاً (ملحم ، 2000 : 324) . وهو لا يكتفي بوصف الظاهرة بل يتعداه بالتحليل والتفسير والمقارنة وصولاً إلى المزيد من المعلومات عن تلك الظاهرة ، وبذلك فإن المنهج الوصفي تشخيص علمي للظاهرة والتبصر بها كمياً وبرموز لغوية ورياضية (داود وعبد الرحمن ، 1990 : 163) ، وهذا يساعد في الكشف عن العلاقة الارتباطية بين ظاهرتين أو متغيرين أو أكثر . إن تلك العلاقة الارتباطية ليست بالضرورة علاقة سببية وإنما تشير إلى نوع الارتباط وقوته (المنيزل والعتوم ، 2010 : 88) ، لذلك تناول البحث الحالي الكشف عن العلاقة الارتباطية بين العبء المعرفي وقدرة الذات على المواجهة .

ثانياً – إجراءات البحث :

ثالثاً – مجتمع البحث :

يقصد بمجتمع البحث أو المجتمع الإحصائي للبحث جميع الأفراد الذين تقوم الباحثة بدراسة الظاهرة لديهم (ملحم ، 2007 : 219) ، فهم يمثلون كل الأفراد الذين نجمع منهم بيانات الظاهرة ويمكن تعميم النتائج عليهم (المنيزل والعتوم ، 2010 : 101) .

ويتكـون مجتمـع البحـث الحـالي مـن طلبـة كليـات جامعـة ديـالى للعـام الدراسـي (2012-2013) والبـالغ عـددها (13) كليـة وبواقـع (7) كليـات تخصـص علمـي و(6) كليات تخصص إنساني وتضم (12605) طالب وطالبة بواقع (5608) طلبة و(6997) طالبـة وبواقـع (8725) طالبـاً وطالبـة مـن التخصـص الإنسـاني و(3880) طالباً وطالبة من التخصص العلمي والجدول (1) يوضح ذلك :

الجدول (1)

مجتمع البحث موزع بحسب الكلية والتخصص والجنس

ت	الكلية	التخصص	الذكور	إناث	المجموع
1	القانون	إنساني	648	476	1124
2	الإدارة والاقتصاد		174	88	262
3	التربية للعلوم الإنسانية		1138	1968	3106
4	التربية الأساسية		1250	1692	2942
5	التربية الرياضية		781	238	1019
6	العلوم الإسلامية		130	142	272
7	الفنون الجميلة		–	–	–
	المجمـوع		4121	4604	8725
8	الطب	علمي	99	178	277
9	الهندسة		353	554	907
10	الطب البيطري		96	122	218
11	العلوم		384	677	1061
12	الزراعة		232	258	490
13	التربية للعلوم الصرفة		323	604	927
	المجمـوع		1487	2393	3880
	المجمـوع الكلـي		5608	6997	12605

رابعاً – عينة البحث :

يقصد بعينة البحث هي جزء من المجتمع تجرى دراسة الظاهرة عليهم من خلال جمع المعلومات عن الظاهرة المراد دراستها ، وصولاً إلى النتائج التي يمكن تعميمها على المجتمع (النجار ، 2009 : 35) ، تعد خطوة اختيار العينة من الخطوات المهمة كون ذلك ضروري في البحوث التربوية ويتوقف عليها نتائج البحث ودقة إجراء البحث فيما إذا كانت العينة ممثلة تمثيلاً دقيقاً (Lefrancois : 2000 : 14) ، وقد جرى اختيار عينة البحث الحالي بالطريقة العشوائية الطبقية إذ أن مجتمع البحث يمكن تقسيمه على أساس التخصص (علمي – إنساني) والجنس (ذكر – أنثى) وقد جرى اختيار عينة مكونة من (400) طالب وطالبة وبما يشكل 3% من المجتمع الأصلي وبواقع (200) طالب و(200) طالبة جرى اختيارهم من أربع كليات وبواقع (20) طالباً من كل قسم والجدول (2) يوضح ذلك :

الجدول (2)

عينة البحث موزعة حسب الكلية والأقسام والتخصص والجنس

الكلية	التخصص	القسم	الجنس		المجموع
			ذكور	إناث	
كلية التربية للعلوم الإنسانية	إنساني	قسم اللغة الانكليزية	10	10	20
		قسم اللغة العربية	10	10	20
		قسم الجغرافية	10	10	20
		قسم التاريخ	10	10	20
		قسم العلوم التربوية والنفسية	10	10	20
كلية التربية الأساسية		قسم اللغة الانكليزية	10	10	20
		قسم اللغة العربية	10	10	20
		قسم الجغرافية	10	10	20

		قسم التاريخ	10	10	20
		قسم الإرشاد	10	10	20
كلية العلوم	علمي	قسم الكيمياء	10	10	20
		قسم الفيزياء	10	10	20
		قسم الأحياء	10	10	20
		قسم الرياضيات	10	10	20
		قسم الحاسبات	10	10	20
كلية الهندسة		قسم الحاسبات	10	10	20
		قسم الالكتروني	10	10	20
		قسم الميكانيكي	10	10	20
		قسم الهندسة المدنية	10	10	20
		قسم الاتصالات	10	10	20
المجموع الكلي			200	200	400

خامساً – أداتا البحث :

يشير مصطلح قياس (Measurement) على أنه إعطاء قيم رقمية لخاصية ما بحيث تمثل مقدار ما يمتلكه الفرد أو الشيء من الخاصية وفق شروط أو قواعد محددة (الصمادي والدرابيع ، 2004 : 12) ، وبما أن البحث الحالي يهدف إلى تعرف العلاقة بين العبء المعرفي وقدرة الذات على المواجهة لدى طلبه الجامعة ، لذا توجب توفر أداتين ملائمتين لقياس (العبء المعرفي – وقدرة الذات على المواجهة) وهما :

الأداة الأولى – اختبار العبء المعرفي :

لتحقيق أهداف البحث كان لابد من توافر أداة لقياس العبء المعرفي لدى طلبة الجامعة وبعد اطلاع الباحثة على الأدبيات والدراسات سابقة ذات العلاقة بموضوع البحث لم تحصل على أداة تناسب أهداف بحثها مما تطلب ذلك بناء أداة لقياس العبء

المعرفي لدى طلبة الجامعة .

وتم الاعتماد الخطوات الآتية في بناء الاختبار :

- **إعداد الصيغة الأولية للفقرات (المواقف) للاختبار :**

أ- تحديد مفهوم العبء المعرفي :

لقد تم تحديد مفهوم العبء المعرفي في ضوء النظرية المتبناة نظرية جون سويلر (John sweller , 1980) وقد عرف العبء المعرفي بأنه : الكمية الكلية من النشاط العقلي في الذاكرة العاملة خلال وقت معين ، والعامل الرئيس الذي يسبب العبء المعرفي هو عدد العناصر التي يوجه الانتباه إليها (أبو رياش ، 2007 : 192) .

- **صياغة المواقف:**

تم اطلاع الباحثة على الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث ومنها اختبار (الكيال ، 2010) واختبار (NASA , 2003) كما تم الاطلاع على دراسة (البنا ، 2008) ودراسة (خليل ، 2004) ودراسة (مطر ، 2011) ودراسة (مونية ، 2010) التي تناولت العبء المعرفي على عينات مختلفة ومنها : طلبة الإعدادية ، موظفين ، وبعد اطلاع الباحثة على الدراسات والأدبيات السابقة لاحظت أن الاختبارات التي قاست العبء المعرفي لم يتجاوز عدد المواقف في كل اختبار عن (15) موقفاً لذا ارتأت الباحثة أن يكون عدد مواقف الاختبار (20) موقفاً وذلك تحسباً لسقوط عدد من المواقف في التحليل الإحصائي (التمييز ، ومعامل الصعوبة) وقد راعت في صياغتها ما يأتي :

1. اتصاف الموقف بالوضوح وعدم الغموض .
2. تجنب توجيه المستجيب نحو التحيز إلى إجابة محددة .
3. تجنب الإيحاء للمستجيب بالإجابة بتضمينها في السؤال .
4. تجنب الخوض في الأمور الشخصية لدى المستجيبين (أبو النيل ، 1987 : 35) .

وقد تم تحديد الوقت المخصص للإجابة من خلال الاطلاع على الدراسات والأدبيات السابقة منها دراسة (مطر ، 2011) ودراسة (خليل ، 2004) فيما أشارت أغلب الدراسات إلى أن يكون وقت الإجابة عن كل موقف دقيقة واحدة .

- **صدق المواقف :**

يعد الصدق من المقومات الأساسية التي ينبغي أن تتوافر في أداة البحث بوصفه المحدد الأساسي لعملية القياس اللاحقة بأكملها ، وتعد أداة البحث صادقة عندما تقيس ما وضعت لقياسه (الزوبعي والكناني وبكر ، 1981 : 39) . وبغية تعرف صلاحية مواقف الاختبار (الملحق/1) جرى عرضها على مجموعة من المحكمين (الملحق/2) لمعرفة رأيهم في مدى صلاحية المواقف وسلامة صياغتها وإجراء التعديلات إن تطلب ذلك ، ويعد هذا الإجراء وسيلة لتحقيق الصدق الظاهري ، من خلال معرفة رأي المحكمين بصلاحية المواقف . ولقد اعتمدت الباحثة نسبة (80%) فما فوق كمعيار لموافقة المحكمين على صلاحية المواقف لكي تعتمده في الأداة التي تقوم بأعدادها كون هذه النسبة تدل على صلاحية الموقف ، وقد تم تعديل الموقف الأول والسابع كما في (الملحق/3) والجدول (3) يوضح ذلك :

الجدول (3)

النسب المئوية لآراء المحكمين لمواقف اختبار العبء المعرفي

رقم الموقف	العدد الكلي للمحكمين	الموافقون	غير الموافقون		النسبة المئوية
			الحذف	التعديل	
1 ، 7	13	11		2	%84
2 ، 3 ، 4 ، 5 ، 6 ، 8 ، 9 ، 10 ، 11 ، 12 ، 13 ، 14 ، 15 ، 16 ، 17 ، 18 ، 19 ، 20		13			%100

- **تعليمات الاختبار :**

بعد تحديد المواقف بصيغتها الأولية وضعت تعليمات الإجابة ، وتعد هذه الخطوة الدليل الذي يسترشد به المستجيب عند إجابته على مواقف الاختبار (الطائي ، 2011 : 89) ، وقد راعت الباحثة أن تكون التعليمات واضحة ومناسبة لأفراد عينة البحث وعمدت على إخفاء الهدف من الاختبار كي لا يتأثر المستجيب به ويعمد إلى تزييف إجابته ، فضلاً عن ذلك أكدت التعليمات على سرية الإجابة وإنها تستخدم لأغراض البحث العلمي وحث المستجيب على عدم ترك أية إجابة أو موقف دون إجابة مع ذكر البيانات المطلوبة كالجنس والتخصص و(الملحق/4) يوضح ذلك .

- **التطبيق الاستطلاعي :**

لغرض تعرف وضوح تعليمات الاختبار ووضوح مواقفه فضلاً عن الكشف على الصعوبات التي تواجه المستجيب لتلافيها وحساب الوقت الذي تستغرقه الإجابة على الاختبار ، قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عينة بلغت (60) طالباً وطالبة من كلية التربية للعلوم الإنسانية تم اختيارهم عشوائياً طبقية من غير عينة البناء كما موضح في الجدول (4) وبعد إجراء هذا التطبيق ومراجعة الاستجابات اتضح أن جميع مواقف الاختبار وتعليماته كانت واضحة لدى جميع الطلبة واتضح من التجربة الاستطلاعية أن (دقيقة واحدة) كافية للإجابة عن كل موقف وقد كان متوسط الزمن للإجابة عن الاختبار لدى أفراد عينة البحث (19) دقيقة .

الجدول (4)

عينة التطبيق الاستطلاعي

الكلية	التخصص	الأول		الثاني		الثالث		الرابع		المجموع		المجموع
		ذ	إ	ذ	إ	ذ	إ	ذ	إ	ذ	إ	
كلية التربية للعلوم الإنسانية	قسم العلوم التربوية والنفسية	4	4	3	4	3	4	4	4	14	16	30
	قسم علوم القرآن	4	3	4	4	4	4	3	4	15	15	30
المجمـوع		8	7	7	8	7	8	7	8	29	31	60

- **التحليل الإحصائي لمواقف الاختبار :**

إن الغرض من التحليل الإحصائي لمواقف الاختبار هو معرفة المواقف المميزة وإبقائها واستبعاد المواقف الضعيفة أو غير المميزة ، وكذلك معرفة معامل ارتباط كل موقف بالدرجة الكلية للاختبار بهدف التحقق من الاتساق الداخلي واختيار أفضل المواقف .

- **القوة التمييزية للمواقف :**

يقصد بقوة تمييز الفقرة قدرتها على التمييز بين ذوي المستويات العليا والدنيا بالنسبة للصفة التي يقيسها الاختبار (الإمام والعجيلي وعبد الرحمن ، 1990 : 140) ، وتعد القوة التمييزية للفقرة (الموقف) من الخصائص التي ينبغي توفرها في ذلك الموقف وقد تم حسابها من خلال طريقتا المجموعتين المتطرفتين وكذلك من خلال الاتساق الداخلي على النحو الآتي :

أ- **أسلوب المجموعتين المتطرفتين :**

لإجراء التحليل في ضوء هذا الأسلوب جرت الخطوات الآتية تم تطبيق الاختبار

علـى عينـة جـرى اختيارهـا عشـوائياً طبقيـة بلغـت (400) طالـب وطالبـة مـن الكليـات الإنسـانية والعلميـة ومـن الـذكور ومـن الإنـاث والجـدول (5) يوضـح ذلـك إذ يشـير ننلـي (Nunnally , 1978) إن نسبة أفراد العينـة إلـى عدد الفقرات (5 : 1) لعلاقة ذلك بتقليل خطأ الصدفة في عملية التحليل الإحصائي (Nunnally , 1978 : 262) .

الجدول (5)

عينة التحليل الإحصائي موزعة وفق متغيرات والتخصص والجنس

الكلية	التخصص	الجنس		المجموع
		ذ	إ	
كلية التربية للعلوم الإنسانية	إنساني	50	50	100
كلية التربية الأساسية	إنساني	50	50	100
كليه العلوم	علمي	50	50	100
الهندسة	علمي	50	50	100
المجمـوع		200	200	400

وبعـد إن اسـتخدمت الباحثـة أسـلوب المجمـوعتين المتطـرفتين 27% العليـا و27% الـدنيا بهدف تحليل مواقف اختبـار العبـء المعرفـي وهـو أسـلوب شـائع فـي عمليـة تمييـز الفقرات اتبعت الخطوات الآتية :

1. ترتيب درجات الطلبة ترتيباً تنازلياً .
2. تم اختيار نسبة (27%) من الاستمارات التي حصلت على أعلى الدرجات ونسبة (27%) من الاستمارات التي حصلت على أدنى الدرجات .

وتعيين نسبة (27%) كونها أفضل نسبة لتحديد المجموعتين المتطرفتين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا (Kelly , 1955 : 468) ؛ لأنها تقدم لنا مجموعتين بأقصى مـا يمكـن مـن حجـم وتمـايز (الزوبعـي ، 1981 : 749) ، إذ أشـارت أنسـتازي

(Anastasi) إلى أن خطأ العينة يصبح كبيراً في الحالة التي تكون عندها العينات صغيرة ، ولهذا يفضل أن لا تقل نسبة كل مجموعة عن (25%) ولا تزيد عن (33%) (Anastasi & Urbina , 1997 : 182) .

وبما أن مجموع عينة التحليل الإحصائي قد بلغ (400) استمارة ، فأن نسبة الـ (27%) تكون (108) استمارة لكل مجموعة ، أي أن مجموع عدد الاستمارات التي خضعت للتحليل تكون (216) استمارة ، وبعد أن حللت مواقف الاختبار البالغ عددها (20) موقفاً بتطبيق معادلة التمييز التي ترى أن جميع المواقف تعد ذات تمييز مقبول عدا المواقف (1 ، 5 ، 6 ، 7 ، 8) إذ لم تصل إلى المستوى المقبول في معامل التمييز ، إذ يشير أيبل (Ebel , 1972) إلى أن الفقرة تعد جيدة إذا كانت قوتها التميزية (0,30) فأكثر (Ebel , 1972 : 406) . الجدول (6) يوضح ذلك :

الجدول (6)

القوة التميزية ومعامل الصعوبة لفقرات اختبار

ت	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0,42	* 0,064
2	0,47	0,32
3	* 0,19	0,32
4	0,41	0,34
5	0,40	* 0,16
6	* 0,13	* 0,15
7	* 0,90	* 0,14
8	* 0,19	* 0,17
9	0,36	0,33
10	0,34	0,35

11	0,32	0,53
12	* 0,17	0,32
13	0,33	0,63
14	0,46	0,43
15	0,36	0,48
16	0,32	0,57
17	0,35	0,65
18	0,39	0,74
19	0,34	0,63
20	0,33	0,66

ب- أسلوب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للاختبار :

يعد هذا الأسلوب من أدق الوسائل المستعملة في حساب الاتساق الداخلي للأداة ، وذلك لأنه يهتم بمعرفة مسار كل فقرة من فقرات الأداة بالاتجاه الذي يسير فيه المقياس ككل (عيسوي ، 1985 : 51) . ولحساب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للاختبار تم تطبيق معامل ارتباط بوينت بايسيريل واستعمل الاختبار التائي لاختبار دلالة معاملات الارتباط ، إذ عدت القيمة التائية المحسوبة مؤشراً على دلالة معاملات الارتباط (عودة ، 1985 : 305) ، وتبين أن جميع قيم معاملات الارتباط لجميع المواقف دالة إحصائياً عند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية (1,098) وكما موضح في الجدول (7) :

الجدول (7)

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لاختبار العبء المعرفي

رقم الفقرة	معامل الارتباط بين درجة الفقرة بالدرجة الكلية
1	0,368
2	0,711
3	0,346
4	0,314
5	0,150
6	0,258
7	0,236
8	0,247
9	0,263
10	0,368
11	0,454
12	0,398
13	0,613
14	0,399
15	0,516
16	0,481
17	0,547
18	0,596
19	0,560
20	0,612

- **صعوبة المواقف :**

لمعامل صعوبـة المواقف أهميـة خاصـة وإنه يحقق وظيفتين أساسيتيـن الأولى تعرف

نسبة الذين يجيبون إجابة صحيحة والذين يجيبون إجابة خاطئة وطريقة توزيع وانتشار كل من الخطأ والصواب بالنسبة للمجتمع أو العينة التي تمثله ، والوظيفة الثانية هي استعمال درجة الصعوبة لإيجاد صدق مفردات الاختبار(الإمام وآخرون ، 1990 : 109) . وللتحقق من صعوبة فقرات (مواقف) الاختبار تم تطبيق معادلة الصعوبة وتبين أن معاملات الصعوبة تراوحت بين (0,13–0,90) ويشير بلوم إلى أن فقرات الاختبار تعد مقبولة إذ تراوح معامل صعوبتها بين (0,20–0,80) (بلوم ومادوس وهاستنجس ، 1983 : 107) . وتبين أن المواقف (3 ، 6 ، 7 ، 8 ، 12) لم تصل إلى المستوى المقبول في معامل الصعوبة في حين كانت باقي المواقف مستوى صعوبتها مقبولة وتراوحت بين (0,32–0,47) كما مبين في الجدول (7) .

- **الخصائص السيكومترية للاختبار :**
- **صدق الاختبار :**

يعد الصدق من الخصائص المهمة في الاختبارات والمقاييس النفسية فالاختبار الصادق هو ذلك الاختبار القادر على قياس السمة أو الظاهرة التي وضع من أجلها ، وصدق الاختبار يتعلق بالهدف الذي أعد الاختبار من أجلة وبالقرار الذي يتخذ استناداً إلى درجاته (الشيخلي ، 2001 : 70) .

- **الصدق الظاهري :**

وهو المظهر العام للاختبار أو الصورة الخارجية له من حيث نوع المفردات وكيفية صياغتها ومدى وضوح هذه المفردات وموضوعيتها (الغريب ، 1988 : 67) ، ولإيجاد الصدق الظاهري للاختبار تم عرضه على مجموعة من المحكمين والمختصين في العلوم التربوية والنفسية (ملحق/2) وقد تم توضيح ذلك في صدق المواقف .

- **صدق البناء :**

يتمتع الاختبار بصدق البناء عندما تكون فقراته مميزة من خلال التحليل الإحصائي للفقرات في المجموعتين المتطرفتين وأسلوب ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للاختبار (Anastasi , 1988 : 154) .

ويهدف صدق البناء إلى تحديد عدد السمات والصفات التي يتميز بها الشيء أو الاختبار وطبيعتها التي تشكل أساساً مجموعة من العلاقات أو علامات اختبار ما (ملحم ، 2005 : 273) . وقد تحقق ذلك في الاختبار الحالي من خلال قيام الباحثة باستخراج مؤشرات صدق البناء الآتية :

- استخراج القوة التميزية للاختبار بأسلوب المجموعتين المتطرفتين .
- أسلوب ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للاختبار .

والذي يعد مؤشراً آخر على هذا النوع من الصدق ، لأن مفهوم الصدق بهذه الطريقة يقترب من مفهوم التجانس بين الفقرات في قياس الخاصية بين الأفراد (Anastasi , 1976 : 156) .

ثانياً – ثبات الأداة :

يقصد بالثبات دقة الاختبار أو اتساقه ، فإذا حصل الفرد على الدرجة نفسها أو ما يقاربها في الاختبار نفسه أو في مجموعات من الأسئلة المتكافئة في مناسبات مختلفة فأننا نصف الاختبار في هذه الحالة على درجة عالية من الثبات (أبو علام ، 1989 : 152) .

وقامت الباحثة باستخراج ثبات اختبار العبء المعرفي بالطريقة الآتية :

- **طريقة تحليل التباين باستعمال معادلة (هويت) .**

تشير طريقة تحليل التباين إلى التجانس الكلي للاختبار بالمعنى المباشر وهذا يمكن أن يكون دليلاً على مدى التجانس أو التباين في أسئلة الاختبار

(الجلبـــي ، 2005 : 139) ، وقـــد كانـــت قيمـــة معامـــل الثبـــات المحســـوبة بهـــذه الطريقـــة للاختبـــار (0,74) وتعـــد هـــذه القيمـــة معامـــل ثبـــات جيـــد (عودة والخليلي ، 1988 : 146) .

- **تصحيح الاختبار :**

يتكون الاختبار من (13) موقفاً أعطيت درجة (صفر) إلى الإجابة الخاطئة ودرجة (1) إلى الإجابة الصحيحة ، وقد حسبت الدرجة الكلية لكل مستجيب على الاختبار من خلال جمع الإجابات الصحيحة له وكانت الدرجة الكلية (13) وبمتوسط فرضي قدره (6,5) .

- **وصف اختبار العبء المعرفي بصورته النهائية :**

تكون اختبار العبء المعرفي بصورته النهائية من (13) موقفاً (ملحق/4) وذلك لسقوط (7) مواقف في التحليل الإحصائي للمواقف وهي (1 ، 3 ، 5 ، 6 ، 7 ، 8 ، 12) إذ تم توضيح ذلك في حساب القوة التمييزية ومعامل الصعوبة للاختبار سابقاً وبلغت أعلى درجة للإجابة على اختبار العبء المعرفي (13) درجة وأدنى درجة (صفر) وبمتوسط فرضي بلغ (6,5) درجة .

- **الأداة الثانية – مقياس قدرة الذات على المواجهة :**
- **وصف المقياس :**

لما كان البحث الحالي يهدف إلى قياس قدرة الذات على المواجهة وتوجب ذلك توفر أداة مناسبة وبعد اطلاع الباحثة على الأدبيات والمقاييس ذات العلاقة استقر الرأي على تبني مقياس (ناصر ، 2007) لقدرة الذات على المواجهة كأداة للبحث ويتكون المقياس من (31) فقرة موزعة على سبعة مجالات (الفهم ، السيطرة ، علاقات ، مبادرة ، مرونة ، الإرادة ، التحدي) يجاب عن كل منها باختيار بديل من خمسة بدائل (تنطبق

بدرجة مرتفعة جداً ، تنطبق بدرجة مرتفعة ، تنطبق بدرجة متوسطة ، تنطبق بدرجة ضعيفة ، لا تنطبق) وحددت لها الدرجات (5-4-3-2-1) للفقرات الإيجابية بينما يعطي (1-2-3-4-5) للفقرات السلبية وبذلك تكون أعلى درجة (155) وأدنى درجة (31) وبمتوسط فرضي قدرة (93) درجة .

- **التحليل الإحصائي للفقرات**
- **القوة التمييزية للفقرات :**

لغرض فحص قدرة الفقرات على التمييز بين الأفراد والنظر باستبعاد الفقرات غير المميزة منها ، تم تطبيق المقياس بالصورة التي اتفق عليها المحكمين وهي (31) فقرة على عينة التحليل الإحصائي والبالغ عددها (400) طالب وطالبة ، وبعد تصحيح الإجابات وترتيب الدرجات من أعلى درجة إلى أدنى درجة ، تم سحب (27%) من أعلى الدرجات و(27%) من أدنى الدرجات وبلغ عدد الاستمارات التي خضعت للتحليل الإحصائي (216) استمارة (108) استمارة منها إجابات المجموعة العليا و(108) استمارة تمثل إجابات المجموعة الدنيا وتم تحليل الفقرات ومعاملتها بالاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، وعند مقارنة القيمة التائية المحسوبة مع القيمة الجدولية تبين أن جميع الفقرات مميزة والجدول (8) يوضح ذلك :

الجدول (8)

يوضح القوة التمييزية لفقرات مقياس قدرة الذات على المواجهة

الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
1	3,6759	1,1984	2,7130	1,4146	5,398
2	3,7037	1,0874	2,4167	1,3334	7,774

11,227	1,3235	2,3796	0,9779	4,1574	3
9,973	1,4238	2,6944	0,9255	4,3241	4
10,248	1,3916	2,7685	0,8009	4,3519	5
4,677	1,3886	2,6574	1,2861	3,5093	6
8,011	1,4749	2,5463	1,0347	3,9352	7
8,143	1,4406	2,5926	0,9704	3,9537	8
11,209	1,2592	2,3889	1,1671	4,2407	9
7,688	1,4175	2,5093	1,3062	3,9352	10
9,919	1,3720	2,9259	0,8247	4,4537	11
12,123	1,4163	2,6481	0,7170	4,5000	12
11,036	1,4690	2,6944	0,7659	4,4537	13
9,915	1,3705	2,5185	0,9868	4,1296	14
6,607	1,3537	2,4074	1,3445	3,6204	15
10,705	1,4086	2,8148	0,9499	4,5648	16
8,681	1,3748	2,5833	1,1724	4,0926	17
4,464	1,3965	2,5556	1,4078	3,4074	18
10,553	1,4725	2,6667	0,9300	4,4352	19
11,356	1,2933	2,4815	1,0010	4,2685	20
12,908	1,3614	2,3426	0,8025	4,3056	21
9,633	1,3961	2,5648	1,0185	4,1667	22
9,628	1,3274	2,4352	1,0764	4,0185	23
8,421	1,3686	2,5741	1,1949	4,0463	24
8,147	1,4426	2,7778	1,0486	4,1759	25
5,551	1,2558	2,2593	1,4805	3,2963	26
11,499	1,3287	2,3056	1,0718	4,1944	27
8,225	1,4558	2,4537	1,2677	3,9815	28

29	3,9907	1,2567	2,5833	1,3884	7,810
30	3,4537	1,6598	2,4352	1,3961	4,880
31	3,6944	1,3703	2,5278	1,3703	6,256

القيمة التائية الجدولية (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (214) .

- **علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس :**

ويتم ذلك بحساب معاملات ارتباط درجات فقرات المقياس من أجل التحقق من اتساقه الداخلي) (عبد الرحمن ، 1983 : 16) ، ولقد استخدام معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجات كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0,283-0,604) ، وتبين أن فقرات المقياس جميعها صادقة في قياس ما وضعت من أجله إذ كانت جميعها دالة عند مستوى دلالة (0,05) ، فقد كانت قيم معاملات ارتباط بيرسون المحسوبة للفقرات جميعها أكبر من القيمة الجدولية البالغة (0,098) وبدرجة حرية تبلغ (398) بالنسبة لعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس ، والجدول (9) يوضح ذلك :

الجدول (9)

معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس قدرة الذات على المواجهة

تسلسل الفقرة	معامل الارتباط
1	0,366
2	0,427
3	0,554
4	0,542
5	0,525
6	0,283
7	0,449

0,450	8
0,542	9
0,415	10
0,486	11
0,604	12
0,563	13
0,535	14
0,354	15
0,513	16
0,454	17
0,289	18
0,528	19
0,583	20
0,554	21
0,505	22
0,498	23
0,409	24
0,445	25
0,330	26
0,504	27
0,400	28
0,421	29
0,246	30
0,362	31

- **علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال :**

استعمل هذا المؤشر للتأكد من أن فقرات المجال تسير في نفس المسار الذي يسير فيه المقياس ، وقد تم استخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجال ، ولتحقيق ذلك خضعت جميع استمارات أفراد العينة البالغة (400) للتحليل الإحصائي حسبت الدرجة الكلية لأفراد العينة على وفق كل مجال ، وبعد ذلك تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على وفق درجة كل فقرة من فقرات كل مجال ودرجاتهم الكلية على ذلك المجال ، وظهرت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً ، والجدول (10) يوضح ذلك :

الجدول (10)

المجالات	ت	معامل الارتباط	المجالات	ت	معامل الارتباط
الفهم	1	0,654	مرونة	5	0,125
	7	0,695		26	0,153
	14	0,635		28	0,540
	21	0,663		29	0,627
السيطرة	2	0,616	الإرادة	19	0,707
	4	0,636		25	0,596
	8	0,580		30	0,621
	9	0,628	التحدي	6	0,491
	27	0,603		20	0,537
علاقات	3	0,674		24	0,598
	12	0,649		31	0,521
	15	0,512			
	16	0,631			
مبادرة	17	0,642			

	10	0,642			
	13	0,350			
	17	0,610			
	18	0,532			
	23	0,545			

- **علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس :**

تم التحقق من هذا النوع من الصدق باستعمال معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين درجات الأفراد على كل مجال والدرجة الكلية للمقياس ، وأن معاملات الارتباط سواء اعتمدت على فقرات الاختبار أو على الاختبارات الفرعية إنما هي مقاييس للتجانس (حبيب ، 1996 : 306) . وذلك لأن ارتباطات المجالات الفرعية بالدرجة الكلية للمقياس ، هي قياسات أساسية للتجانس ؛ لأنها تساعد على تحديد مجال السلوك المراد قياسه (Anstansi , 1976 : 155) . ولتحقيق ذلك اعتمدت الباحثة استمارات العينة السابقة وأشارت النتائج إلى أن معامل الارتباط درجة كل مجال بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01) و(0,05) ودرجة حرية (398) والجدول (11) يوضح ذلك .

الجدول (11)

معاملات ارتباط درجة المجال بالدرجة الكلية لمقياس قدرة الذات على المواجهة

ت	المجال	معامل الارتباط
1	الفهم	0,717
2	السيطرة	0,807
3	علاقات	0,812
4	مبادرة	0,755
5	مرونة	0,730

6	الإرادة	0,624
7	التحدي	0,734

الخصائص السيكومترية :

- **صدق الاختبار :**

يشير رايتسون (Wrightstone) وجاستمان(Justman) وروبنز(Robbins) إلى أن صدق الاختبار يعني " المدى الذي يحقق بهِ الاختبار أو أي متغير آخر الغرض الذي وضع من أجلهِ " (حسانين ، 2001 : 138) .

- **الصدق الظاهري :**

ويدل الصدق الظاهري أن الاختبار يبدو صادقاً بالنسبة للمفحوص أو لمن ينظر إليه (الظاهر وتمرجيان وعبد الهادي ، 1999 : 137) ، ويتوصل إليه من خلال حكم المختص على درجة قياس الاختبار للسمة المقاسه ، وبما أن هذا الحكم يتصف بدرجة من الذاتية ، لذلك يعطى الاختبار لأكثر من محكم ، ويمكن تقييم درجة الصدق الظاهري للاختبار من خلال التوافق بين تقديرات المحكمين (عودة ، 1998 : 370) . ولما كانت أداة البحث تحتوي على مجموعة الفقرات كما في (الملحق/5) فقد أوجد صدقها من خلال عرضها على مجموعة من المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية كما في (ملحق/2) ، وأجريت بعض التعديلات اللغوية في ضوء آرائهم على الفقرات (3 ، 4 ، 5 ، 6 ، 18 ، 10 ، 19) وبعد إجراء التعديلات اتفق الخبراء على صلاحية الفقرات وبنسبة 100% .

- **ثبات المقياس :**

يقصد بثبات المقياس الاتساق في نتائج إجابات الممتحنين على الفقرات ، ويعد المقياس ثابتاً إذا أعطى نتائج متسقة عند إعادة تطبيقه ، ويعني الثبات الاستقرار أي إن

النتائج لا تتغير جوهرياً بتكرار إجراء الاختبار (العجيلي وآخرون ، 2001 : 78) . عبر مدة من الزمن وفي ظل نفس الظروف أو لدى مصححين مختلفين أو عن طريق مقارنة درجة الاختبار بصيغ متكافئة للاختبار نفسه أو عن طريق اتساق مفرداته (علام ، 2006 : 89) .

ولأجل الحصول على ثبات مقياس قدرة الذات على المواجهة قامت الباحثة باستخراجه بطريقة تحليل التباين .

- **طريقة تحليل التباين باستعمال معادلة (ألفا – كرونباخ) :**

تعد طريقة تحليل التباين من الطرائق الشائعة في حساب ثبات الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية ويشير معامل الثبات المحسوب على وفق هذه الطريقة إلى الاتساق بين فقرات المقياس أو إلى التجانس الداخلي لفقراته ، وقد كانت قيمة معامل الثبات المحسوبة بهذه الطريقة (0,75) ويعد معامل الثبات الذي يزيد عن (0,70) مقبولاً برأي كرايمر (Kraemerm , 1981) ونانلي (Nunnalyn , 1987) (باركر وبسترايج واليوت ، 1999 : 122) .

سادساً – التطبيق النهائي :

بعد الانتهاء من الإجراءات الخاصة بالأداتين وللتحقق من أهداف البحث الحالي قامت الباحثة بتطبيق الأداتين بصورتهما النهائية (ملحق/4) و(ملحق/7) على عينة البحث البالغ عددها (400) طالب وطالبة من طلبة الجامعة موزعين بالتساوي على أربع كليات تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية ، واستغرق زمن تطبيق الأداتين على العينة أسبوعين ، وبعد أنجاز تطبيق الأداتين قامت الباحثة بتفريغ جميع استمارات العينة وحساب درجة كل استمارة لإتمام الإجراءات الإحصائية من خلال الحقيبة الإحصائية (spss) .

سابعاً – الوسائل الإحصائية :

استعانت الباحثة بالحقيبة الإحصائية (spss) في تحليل البيانات وقد استعملت الوسائل الإحصائية الآتية :

1. معامل ارتباط بونيت بايسيرل لمعرفة العلاقة بين درجة كل موقف ، والدرجة الكلية لاختبار العبء المعرفي .
2. معادلة التمييز لإيجاد معامل التمييز لمواقف اختبار العبء المعرفي .
3. معامل صعوبة الفقرة لإيجاد معامل صعوبة مواقف اختبار العبء المعرفي .
4. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لإيجاد علاقة الفقرة بالدرجة الكلية لمواقف اختبار العبء المعرفي وفقرات مقياس قدرة الذات على المواجهة بأسلوب المجموعتين المتطرفتين .
5. معامل ارتباط بيرسون استعمل لمعرفة العلاقة بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس قدرة الذات على المواجهة وعلاقة درجة كل فقرة بدرجة المجال التي تنتمي إليه ، وعلاقة المجالات فيما بينها .
6. معادلة الفاكرونباخ استخدمت لحساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي .
7. الاختبار التائي لعينة واحدة استخدم لحساب دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والوسط الفرضي .
8. تحليل التباين الثنائي استخدم للتعرف على الفروق في العبء المعرفي وقدرة الذات على المواجهة وفقاً لمتغيري (الجنس ، التخصص) .

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها

- عرض النتائج .
- تفسير النتائج .
- مناقشة النتائج .
- الاستنتاجات .
- التوصيات .
- المقترحات .

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها بحسب أهدافه في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة ، ومن ثم الخروج بمجموعة من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات في ضوء تلك النتائج وكما يأتي :

الهدف الأول : تعرف درجة العبء المعرفي لدى طلبة الجامعة .

للتعرف على مستوى العبء المعرفي لدى أفراد عينة البحث ، استخرجت الباحثة المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة والبالغ (9,155) وبانحراف معياري (2,8691) وهو أعلى من المتوسط الفرضي للاختبار البالغ (6,5) وللتعرف على دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي استعمل الاختبار التائي لعينة واحدة (t-test) وتبين أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (18,508) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية مقدارها (399) وهذا يشير إلى أن الفروق دالة إحصائياً لصالح المتوسط الحسابي أي أن العينة لديهم عبء معرفي والجدول (12) يوضح ذلك .

الجدول (12)

نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لدرجات الطلبة على اختبار العبء المعرفي

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة
العبء المعرفي	400	9,155	2,8691	6,5	18,508

* القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية 399 = 1,96 .

الهدف الثاني : تعرف دلالة الفروق الإحصائيـة في درجـة العبء المعرفـي لدى طلبـة الجامعـة تبعاً لمتغيري الجنس (ذكـور ، إنـاث) والتخصص (علمـي ، إنساني) .

للتعرف على دلالة الفروق الإحصائية في مستوى العبء المعرفي وفقاً لمتغيري (الجنس والتخصص) استعملت الباحثة تحليل التباين الثنائي وقد كانت النتائج على النحو الآتي كما مبين في الجدول (13) :

الجدول (13)

نتائج تحليل التباين الثنائي لدرجات الطلبة على اختبار العبء المعرفي تبعاً لمتغيري (الجنس ، التخصص) والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	مستوى الدلالة
الجنس (أ)	1,000	1	1,000	0,001	دالة
التخصص (ب)	309,760	1	309,760	41,507	دالة
التفاعل بين أ × ب	19,360	1	19,360	2,594	دالة
الخطأ	2955,260	396	7,463		
الكلي	3284,390	399			

* القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (0,05) ودرجتي حرية (1 ، 396) = 3,84 .

أ- دلالة الفروق في درجة العبء المعرفي تبعاً لمتغير الجنس :

أظهرت نتائج تحليل التباين في الجدول (13) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العبء المعرفي تبعاً لمتغير الجنس ، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (0,001) وهي أصغر من القيمة الفائية الجدولية (3,84) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجتي حرية (1 ، 396) ، إذ بلغ متوسط درجات الذكور (9,1500) درجة ومتوسط درجات الإنـاث (9,1600) درجة مما تشير ذلك إلى أن الفرق الظاهر

ليس فرقاً حقيقاً بل ناجم عن عامل الصدفة .

ب- دلالة الفروق في درجة العبء المعرفي تبعاً لمتغير التخصص :

أظهرت نتائج تحليل التباين كما في جدول (13) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير التخصص فقد كانت القيمة الفائية المحسوبة (41,507) وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية (3,84) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجتي حرية (1 ، 396) إذ بلغ متوسط درجات طلبة التخصص العلمي (10,0350) ومتوسط درجات طلبة التخصص الإنساني (8,2750) مما يعني أن العبء المعرفي يتأثر بعامل التخصص إذ إن طلبة التخصص العلمي لديهم عبء معرفي أعلى من طلبة التخصص الإنساني .

ج- التفاعل بين متغيري الجنس والتخصص :

أظهرت نتائج تحليل التباين في الجدول (13) أنه لا يوجد تفاعل بين متغيري (الجنس والتخصص) في درجات العبء المعرفي إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (2,594) ، وهي أصغر من القيمة الفائية الجدولية (3,96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجتي الحرية (1 ، 396) .

الهدف الثالث : تعرف قدرة الذات على المواجهة لدى طلبة الجامعة :

لغرض تعرف قدرة الذات على المواجهة لدى طلبة الجامعة ، استخرجت الباحثة المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة على مقياس قدرة الذات على المواجهة والبالغ (103,515) وهو أعلى من المتوسط الفرضي للمقياس والبالغ (93) وللتعرف على دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي استُعْمِل الاختبار التائي لعينة واحدة كما موضح في الجدول (14) :

الجدول (14)

نتائج الاختبار التائي لدلالة الفروق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لدرجات الطلبة على مقياس قدرة الذات على المواجهة

حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة
400	103,515	18,9184	93	11,116	0,05

* القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية 399 = (1,96) .

أظهرت نتائج الاختبار التائي في الجدول (14) أن القيمة التائية المحسوبة تساوي (11,116) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (399) وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح العينة مما يدل على أن عينة البحث لديها قدرة الذات على المواجهة .

الهدف الرابع : تعرف دلالة الفروق في قدرة الذات على المواجهة لدى طلبة الجامعة وفقاً لمتغيري الجنس (ذكور ، إناث) والتخصص (علمي ، إنساني) .

للتعرف على دلالة الفروق الإحصائية في مستوى قدرة الذات على المواجهة وفقاً لمتغيري (الجنس ، التخصص) استعملت الباحثة تحليل التباين الثنائي وكما مبين في الجدول (15) على وفق الآتي :

جدول (15)

نتائج تحليل التباين الثنائي لدلالة الفروق في قدرة الذات على المواجهة تبعاً لمتغيري (الجنس والتخصص)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية المحسوبة	مستوى الدلالة
الجنس	529,000	1	529,000	1,591	دالة

التخصص	6384,010	1	6384,010	19,197	دالة
الجنس التخصص *	4199,040	1	4199,040	12,627	دالة
الخطأ	13169,860	396	33,257222		
الكلي	142803,910	399			

* القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (0,05) ودرجتي حرية (1 ، 396) = (3,84) .

أ- دلالة الفروق في قدرة الذات على المواجهة تبعاً لمتغير الجنس :

أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي كما في الجدول (15) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد عينة البحث حسب متغير الجنس ، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (1,591) وهي أصغر من القيمة الفائية الجدولية (3,84) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجتي حرية (1 ، 396) إذ بلغ متوسط درجات الذكور (104,6650) درجة وبلغ متوسط درجات الإناث (102,3650) وتفسر هذه النتيجة أن الإناث والذكور لديهم قدرة الذات على مواجهة .

ب- دلالة الفروق في درجة قدرة الذات على المواجهة تبعاً لمتغير التخصص :

أظهرت نتائج تحليل التباين كما في الجدول (15) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قدرة الذات على المواجهة حسب متغير التخصص (علمي ، أنساني) ولصالح طلبة التخصص الإنساني إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (19,197) وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية (3,84) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجتي حرية (1 ، 396) إذ بلغ متوسط درجات الطلبة في التخصص العلمي (99,5200) درجة ، وبلغ متوسط درجات طلبة التخصص الإنساني (107,5100) ويشير ذلك إلى أن طلبة التخصص الإنساني لديهم قدرة الذات على المواجهة بمستوى أعلى من طلبة التخصص العلمي .

الهدف الخامس : التعرف على العلاقة الارتباطية بين العبء المعرفـي وقدرة الذات على المواجهة لدى طلبة الجامعة .

للتعرف على العلاقة الارتباطية بين درجات الطلبة في العبء المعرفي ودرجاتهم في قدرة الذات على المواجهة تم استعمال معامل ارتباط بيرسون ، وقد بلغ معامل الارتباط (0,286-) وهو أعلى من القيمة الجدولية لمعامل الارتباط (0,098) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (398) ، وهذا يشير إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين العبء المعرفي وقدرة الذات على المواجهة ، والجدول (16) يوضح ذلك :

الجدول (16)

معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة في العبء المعرفي ودرجاتهم في قدرة الذات على المواجهة

القيمة المحسوبة لمعامل الارتباط	القيمة الجدولية لمعامل الارتباط	درجة الحرية	مستوى الدلالة
0,286 -	0,098	398	0,05

تفسير النتائج ومناقشتها :

ستناقش الباحثة النتائج التي توصل إليها البحث الحالي وتفسيرها في ضوء المؤشرات التي توصلت إليها على وفق الأهداف المرسومة فضلاً عن مناقشة هذه النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة .

الهدف الأول :

أشارت النتائج إلى أن عينة البحث لديهم عبء معرفي وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (مطر ، 2011) فقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى ارتفاع مستوى العبء المعرفي . واتفقت مع نتائج دراسة كريسجان (Kirschne , 2002) . وتفسر الباحثة ذلك بسبب استخدام الوسائل التعليمية التقليدية التي تقوم بضخ المعلومات

للطالب بصورة مستمرة ويكون دور الطالب دور المتلقي والمستمع للمعلومات التي قدمت له بصورة مستمرة خلال محاضرة واحدة وعدم إعطائه فرصة زمنية لكي يوجه انتباه إليها ويقوم بترميزها ومعالجتها وخزنها في الذاكرة العاملة (Bruning , 2003 : 2) . ويتشكل العبء المعرفي لدى الطالب الجامعي نتيجة ضعف قدرته على التركيز على أكثر من موضوعين مهمين وأساسين في محاضرة واحدة مما يؤدي ذلك إلى ضغط على الذاكرة العاملة حيث يؤدي إلى ضعف قدرتها على ترميز ومعالجة وخزن المعلومات وبالتالي فإن المعلومة الجديدة المخزونة في الذاكرة إذا لم تتوفر لها المعالجة المطلوبة سوف تفقد خلال مدة زمنية مقدارها 15–30 ثانية (Driscoll , 2005 : 3) ، وكثرة وجود المعلومات في ذاكرة المتعلمين قد تضغط على ذاكرتهم العاملة مما ينتج عنه عبء معرفي فالعبء المعرفي يحدث في الذاكرة العاملة للمتعلم ومن ثمّ يؤدي إلى عجز الذاكرة عن القيام بعملها الطبيعي مما ينتج عنه فشل حفظ المعلومات في ذاكرة المتعلم (Schotz & Rasch , 2005 : 245) .

الهدف الثاني :

أشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفق متغير الجنس في العبء المعرفي وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (خليل ، 2004) واتفقت مع نتائج دراسة (حسن ، 2010) وكذلك اتفقت مع نتائج دراسة (مطر ، 2011) وقد تعود هذه النتيجة إلى تشابه الظروف التي يتعرض لها كل من الذكور والإناث وإن طرائق التدريس المتبعة في الجامعة والوسائل التعليمية والمعلومات المقدمة لهم هي واحدة لكل من الذكور والإناث . وإن جميع هذه العوامل قد تؤدي إلى تشابه مستوى العبء المعرفي بينهم .

أشارت النتائج إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير التخصص مما يعني أن طلبة الاختصاص العلمي يختلفون عن طلبة الاختصاص الإنساني في درجات العبء المعرفي وأن هذا المفهوم يتأثر بعامل التخصص ، واختلفت نتائج هذه الدراسة مع

نتائج دراسة (خليل ، 2004) إذ أشارت نتائج هذه إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى العبء المعرفي تبعاً لمتغير التخصص ، واختلفت أيضا مع نتائج دراسة (حسن ، 2010) وتفسير ذلك قد يعود إلى طبيعة المادة في الاختصاص العلمي وكثرة المعلومات المراد تعلمها من قبل الطالب قد تؤثر على الذاكرة .

إذ يشير (Schotz & Rasch , 2005) إلى أن كثرة وجود المعلومات في ذاكرة المتعلمين قد تضغط على ذاكرتهم العاملة مما ينتج عنه عبء معرفي ومن ثمَّ يؤدي إلى عجز الذاكرة عن القيام بعملها الطبيعي مما ينتج عنه فشل حفظ المعلومات في ذاكرة المتعلم (Schotz & Rasch , 2005 : 246) . فالعبء المعرفي الزائد يعيق المعالجة المعرفية للمتعلم وهو يحتاج إلى معالجة معرفية معقدة تفوق القدرة المعرفية المتاحة له (Mayer , 2001 : 2) . وقد يكون سبب العبء المعرفي في التخصص العلمي بسبب صعوبة المواد ذات التخصص العلمي أكثر من طلبة التخصص الإنساني .

كما أشارت النتائج أنه لا يوجد تفاعل بين متغيري (الجنس والتخصص) في العبء المعرفي .

الهدف الثالث :

أشارت نتائج البحث إلى أن عينة البحث لديها قدرة الذات على المواجهة وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الظالمي ، 2012) ومع نتائج دراسة (غني ، 2010) ومع نتائج دراسة كوبسا (Kobasa , 1996) ونتائج دراسة (Geoffry , 1986) وتفسير ذلك أن الطالب الجامعي يعيش زمناً كثرت فيه وتعددت روافد الضغوط النفسية ، وامتاز هذا العصر بالتغير السريع والمتلاحق مما يجعل الفرد يواجه الكثير من التحديات في طريق تحقيق أهدافه وتلبية احتياجاته وصولاً للتوافق الشخصي ، نجده في حاجة دائمة إلى عملية مواءمة مستمرة بين مكوناته الذاتية والظروف الخاصة (Akes & meeus , 2004 : 980) .

عندما يواجه الطالب في مسيرة حياته الكثير من الصعوبات والضغوط التي يمر بها في كل يوم إذ أصبح التعرض للضغوط سمة العصر وأن عدم مواجهة الضغوط له تأثير على الصحة النفسية والجسمية للفرد وأن من الركائز المهمة التي تجعل الفرد قوياً هي امتلاكه قدرة الذات على المواجهة التي تمكنه من مواجهة المواقف الصعبة والتكيف معها (Casey & Gowen , 2001 : 138)

إذ إن قدرة الذات على المواجهة هي قدرة الفرد على تكريس قدراته العقلية والبدنية ومهاراته الاجتماعية لتحقيق أهدافه وطموحاته وللتغلب على الصعوبات التي تعترضه وتحويل الفشل إلى النجاح (Bandura , 1992 : 22) .

الهدف الرابع :

أشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قدرة الذات على المواجهة تبعاً لمتغير الجنس وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (غني ، 2010) وتتباين هذه الدراسة مع نتائج دراسة (الظالمي ، 2012) ، فقد أشارت نتائج دراسة (الظالمي ، 2012) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور .

وتفسير هذه النتيجة قد يعود إلى التنشئة الاجتماعية والمساواة بين الجنسين من جانب المعاملة والتنشئة الاجتماعية وأن استمرارية تعرض الطلبة (ذكوراً أو إناثاً) للظروف الصعبة جعل الطالب الجامعي له القدرة على تحمل المصاعب التي تواجهه وإن تعرض أفراد العينة لنفس الظروف البيئية مما جعلهم متساوين في قدرة الذات على المواجهة .

كما أظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في قدرة الذات على المواجهة تبعاً لمتغير التخصص ولصالح طلبة التخصص الإنساني ، وتفسير هذه النتيجة قد يعود إلى أن طلبة التخصص الإنساني لديهم مرونة في حل المشكلات ، وينجحون في التكيف

الاجتماعي مما يجعلهم يستخدمون استراتيجيات المواجهة بفاعلية .

الهدف الخامس :

أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة سالبة بين العبء المعرفي وقدرة الذات على المواجهة أي علاقة ارتباطية عكسية بمعنى أن الطالب الذي يتمتع بقدرة الذات على المواجهة ليس لديه عبء معرفي والعكس صحيح .

وتفسير هذه العلاقة السالبة بين المتغيرين قد يعود إلى أن الطلبة الذين يملكون معتقدات إيجابية عن قدراتهم على التعلم يرتفع عندهم مستوى قدرة الذات على المواجهة قد يتمتعون باستعداد أكبر للتعلم . ويعملون بجدية أكبر ويقاومون المواقف الصعبة التي تواجههم ويكون التحصيل الدراسي عندهم أعلى وبالتالي يكون العبء المعرفي عندهم أقل من غيرهم فكلما ارتفع مستوى قدرة الذات على المواجهة زادت كمية الجهد المبذولة وبالتالي يقل مستوى العبء المعرفي (عبد الهادي ، 2010 : 70-71) .

الاستنتاجات :

في ضوء نتائج البحث الحالي يمكن أن تستنتج الآتي :

1. إن طلبة الجامعة يتعرضون إلى مشكلة زيادة متطلبات الانتباه للمثيرات التي يتوجب الانتباه إليها ويؤدي هذا إلى حدوث العبء المعرفي على الذاكرة العاملة مما تعجز عن القيام بوظائفها بصورة طبيعية .
2. تشابه الظروف البيئية التي يتعرض لها الطلبة ذكوراً وإناثاً مما جعل ذلك لا فرق بينهم في تمتعهم بقدرة الذات على المواجهة .
3. إن طلبة التخصص الإنساني يمتلكون مرونة في حل المشكلات التي تواجههم ولهم قدرة على التكيف مما جعلهم يمتلكون قدرة الذات على المواجهة أكثر من طلبة التخصص العلمي .

4. إن الطلبة الذين يرتفع عندهم مستوى قدرة الذات على المواجهة يتمتعون باستعداد أكبر للتعلم . ويقاومون المواقف الصعبة التي تواجههم يكون العبء المعرفي عندهم أقل من غيرهم فكلما ارتفع مستوى قدرة الذات على المواجهة زادت كمية الجهد المبذولة وبالتالي يقل مستوى العبء المعرفي .

التوصيات :

في ضوء ما تقدم من نتائج واستنتاجات توصي الباحثة بما يأتي :

1. تصميم المناهج التعليمية لطلبة الجامعة بالشكل الذي يؤدي إلى خفض مستوى العبء المعرفي .
2. تحقيق بيئة تعليمية مناسبة بعيدة عن الضغوط تتسم بالاستقرار النفسي وتقلل من العبء المعرفي ؛ لأن ذلك يزيد من قدرة الذات على المواجهة .
3. زيادة الاهتمام بالعبء المعرفي الفعال الذي يساعد في بناء مخططات معرفية جديدة بطريقة متعاقبة .
4. على وحدة الإرشاد في الكليات الاهتمام بمتابعة طلبة الجامعة ومساعدتهم لحل المشكلات التي تواجههم لأن ذلك يزيد من قدرة الذات على المواجهة ويقلل العبء المعرفي لديهم .

المقترحات :

تقترح الباحثة إجراء دراسات لاحقة مثل :

1. إجراء دراسة مماثلة للبحث الحالي لدى شرائح اجتماعية أخرى غير شريحة طلبة الجامعة التي تناولها البحث ومقارنة نتائجها مع نتائج البحث الحالي ، كطلبة المرحلة الإعدادية ، والمتوسطة ، والدراسات المسائية .

2. إجراء دراسة تهدف تعرف العلاقة بين العبء المعرفي وبعض المتغيرات الديموغرافية لم يشملها البحث الحالي مثل : التحصيل الدراسي ، العمر ، المهنة ، المرحلة الدراسية .
3. إجراء دراسة تهدف معرفة العلاقة بين العبء المعرفي ومتغيرات نفسيه أخرى مثل الأساليب المعرفية ، الذاكرة العاملة ، تشتت الانتباه ، حل المشكلات .
4. إجراء دراسة تجريبية بتوظيف أحد الأساليب الإرشادية في خفض العبء المعرفي لدى طلبة الجامعة .

Abstract

The world has witnessed a revolution of informatics in all specializations imposed on students to keep pace with changes occurred in quantity and quality of knowledge . It seems that the energy possessed by human to treat information is limited , thus , if an excessive number of sensory signals is imposed on us , or if we prescribed ourselves to treat an excessive quantity of events and information due to increasing of the mental load and the information we have . That Would lead to a clear deficit in the level of performance because of the increasing burden of mental and limited capacity information processing system . The university student acquires beliefs regarding ego resiliency through his / her mental performance in the learning situations he / she faces . whenever the level of ego resiliency rises the amount of effort exerted increases , and the level of the cognitive load subsequently decreases . Hence , several questions forming the problem of the study were raised , such as : Do the university students have a cognitive load ? , Do gender and specialization affect the cognitive load ? and is there a relationship between the cognitive load and ego resiliency among the university students ?

Objectives of the study :

The study aims to recognize :

- The level of the cognitive load of the university students .
- The significance of diffences in the cognitive load level of the university students according to two variables : gender (males , females) and specialization (scientific , humanitarian) .
- The ego resiliency of the university students .
- The significance of differences in ego resiliency of the university students according to two variables : gender (males , females) and specialization (scientific , humanitarian) .
- The correlation between the cognitive load and ego resiliency among the university students .

Data of the study :

The data of the study is limited to 400 students for the morning study at University of Diyala . They are equally distributed according

to the variable of gender from both scientific and humanitarian specializations .

Tool of the study :

Appropriate tool was constructed to measure the cognitive load and adopt the scale of ego resiliency for (Nasir , 2007) . The cognitive load tool consists of (13) situations , while Nasir tool consists of (31) items . The researcher found the face validity and construct validity for both tools and she verified their reliability . The coefficient of reliability for cognitive load reached (0.74) , while it reached (0.75) for ego resiliency and the discriminatory power was found for both tools .

Results of the study :

The study has concluded the following results :

1- The university students have cognitive loads .

2- There are no statistically significant differences among the university students in the cognitive load level according to the variable of gender .

3- There are statistically significant differences among the university students in the cognitive load level according to specialization for the benefit of scientific specialization .

4- The university students have ego resiliency .

5- There are no statistically significant differences among the students in the ego resiliency level according to the variable of gender .

6- There are statistically significant differences among the students in the ego resiliency level according to the variable of specialization for the benefit of humanitarian specialization .

7- There is a negative relationship between the cognitive load and the ego resiliency .

According to the study results and conclusions , the researcher presented a number of recommendations and suggestions .

Researcher

Republic of Iraq
Ministry of Higher Education and Scientific Research
University of Diyala
College of Education for Human Sciences
Department of Psychological and Educational science

The Cognitive Load and its Relationship to Ego Resiliency among the University Students

AThesis
Submitted to the Council of the College of Education for Human Sciences at University of Diyala in partial fulfillment of the Requirements For the Degree of Master of Arts in
(Educational Psychology)

Noor Fadhil Mahmood ALibadi

Supervised by
Asst. Prof. Dr. Zahra Mousa Jaifer Alsadi

2014AD 1435AH

الملاحـــق

ملحق (1)

اختبار العبء المعرفي بصيغته الأولية التي عرضت على الخبراء

جامعـــــــة ديالـــــــى
كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا / الماجستير
علم النفـــــس التربـــــوي

م / استبانة آراء الخبراء

حضرة الأستاذ الفاضل ..... المحترم .

تحية طيبة :

تروم الباحثة دراسة العبء المعرفي وعلاقته بقدرة الذات على المواجهة لدى طلبة الجامعة للعام الدراسي 2012-2013 .

ولغرض تحقيق أهداف البحث قامت الباحثة ببناء اختبار العبء المعرفي على وفق نظرية (John Sweller) .

ويعرف العبء المعرفي حسب نظرية (John Sweller) : بأنه الكمية الكلية من النشاط العقلي في الذاكرة العاملة , خلال وقت معين . والعامل الرئيس الذي يشكل العبء المعرفي هو عدد العناصر التي يتوجب الانتباه إليها .

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة ودراية ، تعرض الباحثة أمامكم المواقف التي ستعتمدها لقياس العبء المعرفي لذا يرجى بيان رأيكم فيها من حيث صلاحيتها وملائمتها لطلبة الجامعة وبيان أية ملاحظات أخرى ترونها مناسبة .

مع الشكر والتقدير ...

المشرف
أ.م.د.زهرة موسى جعفر

الباحثة
نور فاضل محمود

ملاحظة : مدة الإجابة على كل موقف دقيقة واحدة .

المواقف	صالحة	غير صالحة	تعديل
1. ما هو الرقم المفقود بين سلسلة الأرقام الآتية : (31 ، 28 ، 26 ، 25) ؟ : أ- 27 . ب- 25 . ج- 35 . د- 28 .			
2. أربعة عمال يستطيعون بناء حائط خلال ساعة واحدة كم من الوقت يلزم لخمسة من هؤلاء العمال كي يبنوا ذلك الحائط ؟ : أ- 40 دقيقة . ب- 45 دقيقة . ج- 48 دقيقة . د- 50 دقيقة . هـ- 55 دقيقة . و- 75 دقيقة .			
3. المطلوب منك إيجاد الرقم الصحيح الذي يكمل المربعات الآتية : 3000 = ☐ + ☐ + ☐ + ☐			
4. استخرج أربعة كلمات من الأحرف الآتية فقط :(أ – ب – ت)			
5. أربعة طيور على أربعة حيطان وأمام كل واحد منها ثلاثة طيور فكم عدد الإجمالي للطيور ؟ أ – 15 . ب- 10 . ج- 12 .			
6. ما هو العدد الذي إذا ضربته بنفسه وأضفت عليه خمسة يصبح ثلاثين ؟ أ- 6 . ب- 4 . ج- 5 .			
7. معك دستة من التفاح أربعة منها تالفة فما العدد الإجمالي للطيور ؟ أ- 5 . ب- 7 . ج- 8 .			
8. اقرأ النص الآتي ثم أملأ الفراغات بالكلمات المناسبة من الاختيارات الآتية : (عفوية ، احتجاز ، عاهل ، عميد ، لحظية) بحيث يصبح النص الآتي كاملاً : حاول ..... الكلية أن يقنع الشرطة بعدم ..... الطلاب			

بسبب ما اعتبره هفوة ..... لا تنفي سلوكهم الحسن المعروف عنهم .			
9. قام البائع بعمل ترخيص على بضاعته فنزل من سعرها 20% من السعر الأصلي ولكن بعد عدة أيام أراد أن يعيد الأسعار إلى وضعها فما النسبة التي يجب أن يرفع بها أسعار البضاعة لتعود إلى السعر الأصلي ؟ أ- 15% . ب- 20% . ج- 25% . د- 30% . هـ- 35% .			
10. إذا كان منزل أحمد يبعد عن مكان عمله بمقدار (ميل واحد) وبعد فترة زمنية انتقل أحمد إلى منزل آخر يبعد عن مكان عمله بنصف المسافة السابقة ؟ فكم المسافة التي تفصل بين منزل أحمد ومكان عمله ؟ أ- أقل من ميل واحد . ب- 50كم . ج- 30كم .			
11. قال خالد لصديق له كانت ساعتي متأخرة عشر دقائق ولكني كنت أظن أنها متقدمة عشر دقائق ، وعندما نظرت إلى الساعة يجب أن تكون العاشرة وعشر دقائق فما هو الوقت الصحيح ؟ أ- العاشرة وعشر دقائق . ب- العاشرة . ج- التاسعة والنصف .			
12. أسرة مكونة من زوجين لهما ثلاثة أولاد ثلاثة أولاد متزوجين ، للأول طفل وللثاني طفلان وللثالث ثلاثة أطفال . فكم عدد أفراد هذه الأسرة ؟ أ- 6 . ب- 3 . ج- 14 .			
13. كون أربع كلمات من الأحرف الآتية فقط : س ك ب ص ل ج ع م د			

14. إذا كـان مجمـوع عمـري حسـان وجمـال هـو 3 سـنوات و6 أشـهر ، فكـم عمـر جمـال إذا علمنـا أن حسـان يكبـره بـ 3 سنوات ؟ أ- 3 أشهر . ب- 4 أشهر . ج- 6 أشهر . د- سنة . هـ- سنة وستة أشهر .			
15. بتغير أماكن أحرف هذه الكلمة (بطاسلر) يمكنك الحصول على اسم أي شيء من هذه : أ- مدينة . ب- دولة . ج- نبات . د- بحر . هـ- حيوان .			
16. فـأرين أثنـين يسـتطيعان أن يـأكلان قطعيتـين بسـكويت فـي خلال دقيقتين ، فكم فأر يلزم ليأكلوا 6 قطع بسكويت خلال فترة 6 دقائق ؟ أ- فئران . ب- فأرين أثنين . ج- 4 فئران . د- 6 . هـ- 12 فأراً .			
17. اكتب الرقم الذي يلي الرقم التالي ويزيد عنه بمقدار (4) في خانة عشرات الآلاف : 5732 ،			
18. العدد الذي له عشر وتسع وثمن وسبع وسدس وخمس وربع وثلث ونصف ؟ أ- 2520 . ب- 4650 . ج- 3340 . د- 5550 .			
19. ما هو الرقم المناسب لكي يحل محل علامة الاستفهام في هذه السلسلة ؟ : 1 2 4 8 ؟ 64			
20. لو كنا بعد ساعتين من الآن لكان قد بقي من الوقت حتى منتصف الليل نصف ما كان قد بقي لو أننا كنا ساعة واحدة بعد الآن . فما هي الساعة الآن ؟ أ- 18:00 . ب- 19:-30 . ج- 2:00 . د- 20:00 . هـ- 21:00 . و- 22:00 .			

ملحق (2)

أسماء المحكمين الذين عرض اختبار العبء المعرفي ومقياس قدرة الذات على المواجهة عليهم

ت	اللقب العلمي	الاسم	التخصص	مكان العمل
1	أستاذ	د.إحسان الدليمي	القياس والتقويم	كلية التربية – ابن الهيثم / جامعة بغداد
2	أستاذ	د.سالم نوري صادق	التوجيه والإرشاد	كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة ديالى
3	أستاذ	د.صالح مهدي صالح	التوجيه والإرشاد	كلية التربية الأساسية / جامعة ديالى
4	أستاذ	د.عبد الأمير شمسي	علم النفس التربوي	كلية التربية – ابن رشد / جامعة بغداد
5	أستاذ	د.عدنان محمود عباس	التوجيه والإرشاد	كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة ديالى
6	أستاذ	د.ليث كريم حمد	التوجيه والإرشاد	كلية التربية الأساسية / جامعة ديالى
7	أستاذ مساعد	د.إسماعيل إبراهيم علي	التوجيه والإرشاد	كلية التربية – أبن الهيثم / جامعة بغداد
8	أستاذ مساعد	د.بشرى عناد مبارك	علم النفس	كلية التربية الأساسية / جامعة ديالى
9	أستاذ مساعد	د.سحر هاشم	القياس والتقويم	كلية التربية / الجامعة المستنصرية
10	أستاذ مساعد	د.فاضل جبار جودة	القياس والتقويم	كلية التربية – ابن الهيثم / جامعة بغداد
11	أستاذ مساعد	د.لطيفة ماجد محمود	علم النفس	كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة ديالى

12	أستاذ مساعد	د.ناجي محمود النواب	علم النفس الشخصية	كلية التربية – ابن الهيثم / جامعة بغداد
13	أستاذ مساعد	د.نهله المختار	علم النفس التربوي	كلية التربية – ابن رشد / جامعة بغداد

ملحق (3)

مواقف اختبار العبء المعرفي التي عدّلها الخبراء

ت	الفقرة بصيغتها الأولية	الفقرة بصيغتها النهائية
1	– ما الرقم المفقود بين سلسلة الأرقام الآتية : (25 ، 26 ، 28 ، 31) ؟ أ– 27 . ب– 25 . ج– 31 . د– 28 .	– ما الرقم المفقود في الأرقام الآتية : (25 ، 26 ، 31 ، 28) ؟ أ– 27 . ب– 25 . ج– 31 . د– 28 .
7	– معك دستة من التفاح أربع منها تالفة فما عدد التفاح الصالح للأكل ؟ أ– 5 . ب– 7 . ج– 8 .	– معك 12 تفاحة أربع منها تالفة فما عدد التفاح الصالح للأكل ؟ أ– 5 . ب– 7 . ج–8 .

ملحق (4)

اختبار العبء المعرفي بصيغته النهائية

جامعـــــــة ديالـــــــى
كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا / الماجستير
علم النفـــــس التربـــــوي

عزيزي الطالب ...
عزيزتي الطالبة ...

تحية طيبة وبعد :

إن هذا الاختبار معد لأغراض البحث العلمي وليس امتحاناً لك ، وهو يحتوي على مجموعة من الأسئلة المختلفة ، عليك أن تجيب على كل سؤال في المكان المخصص للإجابة مع عدم ذكر الاسم.

ملاحظة : مدة الإجابة على كل موقف (دقيقة واحدة فقط) .

مع الشكر والتقدير ...

الجنس : ذكر أنثى

أشراف
أ.م.د.زهرة موسى جعفر

الباحثة
نور فاضل محمود

السؤال الأول :

أربعة عمال يستطيعون بناء حائط خلال ساعة واحدة كم من الوقت يلزم لخمسة من هؤلاء العمال كي يبنوا ذلك الحائط ؟

أ- 40 دقيقة . ب- 45 دقيقة . ج- 48 دقيقة . د- 50 دقيقة . هـ- 55 دقيقة .

و- 75 دقيقة .

بطاقة حل السؤال الأول :

.....

.....

السؤال الثاني :

استخرج أربع كلمات من الأحرف الآتية فقط :

(أ ، ب ، ت)

بطاقة حل السؤال الثاني :

.....

.....

السؤال الثالث :

قام البائع بعمل ترخيص على بضاعته فخفّضَ من سعرها الأصلي 20% من السعر الأصلي ولكن بعد عده أيام أراد أن يعيد الأسعار إلى وضعها فما النسبة التي يجب أن يرفع بها أسعار البضاعة لتعود إلى السعر الأصلي ؟

أ- 15% . ب- 20% . ج- 25% . د- 30% . هـ- 35% .

بطاقة حل السؤال الثالث :

.....

.....

السؤال الرابع :

إذا كان منزل أحمد يبعد عن مكان عمله بمقدار (ميل واحد) وبعد فتره السابقة ؟ فكم المسافة التي تفصل بين منزل أحمد ومكان عمله ؟

أ- أقل من ميل واحد . ب- 50كم . ج- 30كم .

بطاقة حل السؤال الرابع :

.....

.....

السؤال الخامس :

قال خالد لصديق له كانت ساعتي متأخرة عشر دقائق ولكني كنت أظن أنها متقدمة عشر دقائق ، وعندما نظرت إلى الساعة فكرت وحسبت الفرق فوجدت أن الساعة يجب أن تكون العاشرة وعشر دقائق فما هو الوقت الصحيح ؟

أ- العاشرة وعشر دقائق . ب- العاشرة . ج- التاسعة والنصف .

بطاقة حل السؤال الخامس :

.....

.....

السؤال السادس :

كون أربعة كلمات من الأحرف الآتية فقط :

س	ك	ب
ص	ل	ج
ع	م	د

بطاقة حل السؤال السادس :

.....

.....

السؤال السابع :

إذا كان مجموع عمري حسان وجمال هو 3 سنوات و6 أشهر ، فكم عمر جمال إذا علمنا أن حسان يكبره بـ 3 سنوات ؟

أ- 3 أشهر . ب- 4 أشهر . ج- 6 أشهر . د- سنة . هـ- سنة وستة أشهر .

بطاقة حل السؤال السابع :

.....

.....

السؤال الثامن :

بتغير أماكن أحرف هذه الكلمة (بطاسلر) يمكنك الحصول على اسم أي شيء من هذه :

أ- مدينة . ب- دولة . ج- نبات . د- بحر . هـ- حيوان .

بطاقة حل السؤال الثامن :

.....

.....

السؤال التاسع :

فأران اثنان يستطيعان أن يأكلا قطعتي بسكويت في دقيقتين ، فكم فأرا يلزم ليأكلوا 6 قطع بسكويت خلال 6 دقائق ؟

أ- فأر واحد . ب- فأران اثنان . ج- 4 فئران . هـ- 6 فئران . و- 12 فأراً .

بطاقة حل السؤال التاسع :

.....

.....

السؤال العاشر :

اكتب الرقم الذي يلي الرقم التالي ويزيد عنه بمقدار (4) في خانة عشرات الآلاف :

5732 ، ..... .

بطاقة حل العاشر :

.....

.....

السؤال الحادي عشر :

العدد الذي له عشر وتسع وثمن وسبع وسدس وخمس وربع وثلث ونصف .

أ- 2520 . ب- 4650 . ج- 3340 . د- 5550 .

بطاقة حل السؤال الحادي عشر :

.....

.....

السؤال الثاني عشر :

ما هو الرقم المناسب لكي يحل محل علامة الاستفهام في هذه السلسلة :

1 2 4 8 4 ؟ 4 6

بطاقة حل السؤال الثاني عشر :

.....

.....

السؤال الثالث عشر :

لو كنا بعد ساعتين من الآن لكان قد بقي من الوقت حتى منتصف الليل نصف ما كان قد بقي لو أننا كنا بعد ساعة واحدة بعد الآن . فما هي الساعة الآن ؟

أ- 18:00 . ب- 19:-30 . ج- 2:00 . د- 20:00 . هـ- 21:00 . و- 22:00 .

بطاقة حل السؤال الثالث عشر :

.....

.....

ملحق (5)

مقياس قدرة الذات على المواجهة بصيغته الأولية التي عرضت على الخبراء

جامعـــــــة ديالـــــــى
كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا / الماجستير
علم النفـــــس التربـــــوي

م / استبانة آراء الخبراء

تروم الباحثة إجراء بحثها الموسوم بـ " العبء المعرفي وعلاقته بقدرة الذات على المواجهة لدى طلبة الجامعة " ولغرض تحقيق أهداف البحث تبنت الباحثة مقياس (ناصر ، 2007) قدرة الذات على المواجهة لدى طلبة الجامعة ونظراً لما تتمتعون به من خبرة علمية في هذا المجال نضع فقرات المقياس بين أيديكم راجين إبداء آرائكم العلمية القيمة .

في الجوانب الآتية :

1- مدى صلاحية الفقرات . 2- مدى ملائمة الفقرات لعينة البحث .

1. أي تعديل ترونه مناسباً .

تعرف قدرة الذات على المواجهة حسب نظرية (Block , 1989) لقدرة الذات على المواجهة : بأنها الدفاع النفسي للأشخاص إزاء الشدائد والمحن .

علماً أن بدائل الإجابة هي : تنطبق بدرجة مرتفعة جداً , ...

تنطبق بدرجة مرتفعة ، ..... .

تنطبق بدرجة متوسطة , ...

تنطبق بدرجة ضعيفة , ...

لا تنطبق , ...

إشراف
أ.م.د.زهرة موسى جعفر

الباحثة
نور فاضل محمود

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
1	أخفق في فهم إيماءات الآخرين وأفكارهم .			
2	أتغلب على انفعالاتي تجاه الأشخاص بسرعة معقولة .			
3	يسهل علي العثور على أشخاص مناسبين لتكون علاقات جديدة .			
4	أميل إلى التجديد لاستمتع بحياتي .			
5	أفكر بشكل مرن لغرض إيجاد حلول لمشكلاتي .			
6	أخفق في تحقيق النجاحات بسبب المشكلات وصعوبة الظروف المحيطة بها .			
7	عندما أنظر إلى وجه الشخص لا استطيع أن أحدد ماذا يريد .			
8	أسيطر على انفعالاتي في الحكم على الآخرين .			
9	أجد صعوبة في تكوين علاقات جديدة .			
10	حياتي اليومية مملة ولا أجد شيئاً ممتعاً أو يجعلني مهتماً .			
11	أتصف بلطف الشخصية ومرونتها .			
12	لدي الإرادة لاتخاذ القرار الصحيح .			
13	أتغلب على الصعوبات من أجل تحقيق ما أريد .			
14	أفكر بتأن لاستكشاف المصدر الحقيقي للمشكلة .			
15	أجد صعوبة في تحديد علاقتي مع صديق أجد بأنه غير مناسب .			
16	يصعب علي المحافظة على صداقاتي .			
17	أجد رغبتي ضعيفة للقيام بمهمات جديدة .			
18	أتجنب التعامل مع المواقف جديدة وغير مألوفة .			
19	أشعر أن قدرتي على التحدي ضعيفة حتى وأن كنت على الصواب .			
20	أستطيع تجاوز المشكلات بإيجاد حلول مناسبة لها .			

21	أعتمد أساليب حياتية قائمة على فهمي لكيفية عمل الأشياء من حولي .			
22	أميل إلى تعديل علاقتي مع الآخرين بين الحين والآخر .			
23	من السهل علي حل مشكلاتي لأني أفهم الظروف المحيطة بها .			
24	الأمية تتغلب علي لأني أفقد التفكير التأملي العقلاني .			
25	أهتم بمشكلات الآخرين وأحرص على مساعدتهم .			
26	أشعر بالخوف من التعرض لمواقف جديدة وغير مألوفة .			
27	يصعب علي تحديد ما هو مناسب وغير مناسب في مواقف الحياة اليومية .			
28	ليس باستطاعتي خلق أجواء مرحة وسط الظروف الحزينة .			
29	يمكنني أن أكون هادئاً ولدي الاستعداد للعمل والمرح رغم قسوة الظروف التي أمر بها .			
30	مساعدة الآخرين قلما تشعرني بالراحة النفسية .			
31	أشعر بأنه باستطاعتي استئناف حياتي كما في السابق .			

الملحق (6)

الفقرات التي تم تعديلها

العدد	ت	الفقرة بصورتها الأولية	الفقرة بصورتها النهائية
1	3	يسهل علي العثور على أشخاص مناسبين لتكوين علاقات جديدة	يسهل التعرف على أشخاص مناسبين لتكوين علاقات جديدة
2	4	أميل إلى التجديد لاستمتع بحياتي	أميل إلى التجديد ومسايرة الحياة المتغيرة
3	5	أفكر بشكل مرن لغرض إيجاد حلول لمشكلاتي	أفكر لإيجاد حلول لمشكلاتي
4	6	أخفق في تحقيق النجاحات بسبب المشكلات وصعوبة الظروف المحيطة بها	أخفق في تحقيق النجاحات
5	10	حياتي اليومية مملة ولا أجد شيئاً ممتعاً أو ما يجعلني مهتماً	حياتي اليومية مملة ولا أجد شيئاً ممتعاً أو ما يجعلني سعيداً
6	18	أتجنب التعامل مع المواقف الجديدة وغير مألوفة	أتجنب التعامل مع المواقف الجديدة وغير المألوفة
7	19	أشعر أن قدرتي على التحدي ضعيفة حتى وإن كنت على الصواب	أشعر أن قدرتي على التحدي ضعيفة

ملحق (7)

مقياس قدرة الذات على المواجهة بصيغته النهائية

جامعـــــــة ديالـــــــى
كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا / الماجستير
علم النفـــــس التربـــــوي

عزيزي الطالب ...
عزيزتي الطالبة ...

بين يديك فقرات موضوعة لأغراض علمية بحته . ترجو الباحثة الإجابة على ما فيها بدقة بعد قراءتها ووضع إشارة أمام البديل الذي يعبر عن رأيك ، إن أجابتك الحقيقة على الفقرات هي إسهام منك في رفد مسيرة البحث العلمي ، علماً أن إجابتك لن يطلع عليها سوى الباحثة . لذا لا حاجة لذكر الاسم .

ولكم مني الشكر والتقدير ...

الجنس : ذكر أنثى

إشراف
أ.م.د.زهرة موسى جعفر

الباحثة
نور فاضل محمود

ت	الفقرات	تنطبق بدرجة مرتفعة جداً	تنطبق بدرجة مرتفعة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة ضعيفة	لا تنطبق
1	أخفق في فهم إيماءات الآخرين وأفكارهم .					
2	أتغلب على انفعالاتي تجاه الأشخاص بسرعة معقولة .					
3	يسهل علي التعرف على الأشخاص المناسبين لتكوين علاقات جديدة .					
4	أميل إلى التجديد ومسايرة الحياة المتغيرة .					
5	أفكر بشكل مرن لغرض لإيجاد حلول لمشكلاتي .					
6	أخفق في تحقيق النجاحات بسبب الظروف المحيطة .					
7	عندما أنظر إلى وجه الشخص لا أستطيع أن أحدد ماذا يريد .					
8	أسيطر على انفعالاتي في الحكم على الآخرين .					
9	أجد صعوبة في تكوين علاقات جديدة .					
10	حياتي اليومية مملة ولا أجد شيئاً ممتعاً .					
11	أتصف بلطف الشخصية ومرونتها .					
12	لدي الإرادة لاتخاذ القرار الصحيح .					
13	أتغلب على الصعوبات من أجل تحقيق ما أريد .					

14	أفكر بتأن لاستكشاف المصدر الحقيقي للمشكلة .					
15	أجد صعوبة في تحديد علاقتي مع صديق أجد أنه غير مناسب .					
16	يصعب علي المحافظة على صداقاتي .					
17	أجد رغبتي ضعيفة للقيام بمهمات جديدة .					
18	أتجنب التعامل مع المواقف جديدة وغير مألوفة .					
19	أشعر أن قدرتي على التحدي ضعيفة حتى وأن كنت على الصواب .					
20	استطيع تجاوز المشكلات بإيجاد حلول مناسبة لها .					
21	اعتمد أساليب حياتية قائمة على فهمي لكيفية عمل الأشياء من حولي .					
22	أميل إلى تعديل علاقتي مع الآخرين بين الحين والآخر .					
23	من السهل حل مشكلاتي لأني أفهم الظروف المحيطة بها .					
24	الأمية تتغلب علي لأني أفقد التفكير التأملي العقلاني .					
25	أهتم بمشكلات الآخرين وأحرص على مساعدتهم .					
26	أشعر بالخوف من التعرض لمواقف جديدة وغير مألوفة .					
27	يصعب علي تحديد ما هو مناسب وغير					

	مناسب في مواقف الحياة اليومية .					
28	ليس باستطاعتي خلق أجواء مرحة وسط الظروف الحزينة .					
29	يمكنني أن أكون هادئاً ولدي الاستعداد للعمل والمرح على الرغم من قسوة الظروف التي أمر بها .					
30	مساعدة الآخرين قلما تشعرني بالراحة النفسية .					
31	أشعر بأنه باستطاعتي استئناف حياتي كما في السابق .					

أولاً – المصادر العربية :

*** القرآن الكريم .**

- أبو الحجاج ، يوسف . (2008) . كيف تصبح أكثر تركيزاً ، ط 1 : الوليد للدراسات والنشر والترجمة .
- أبو حلاوة ، محمد سعيد . (2007) . الطريق إلى المرونة النفسية . القاهرة : دار القباء .
- أبو رياش ، حسين محمد . (2007) . التعلم المعرفي ، ط1 ، عمان : دار المسيرة ، للنشر والتوزيع والطباعة .
- أبو علام ، رجاء محمود . (1989) . مدخل إلى مناهج البحث التربوي ، ط1 ، الكويت : مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع .
- أبو النيل ، محمود السيد . (1987) . الإحصاء الوصفي والاجتماعي والتربوي . بيروت : دار النهضة .
- ابن منظور ، أبو الفضل جمال الدين (630–711هـ) ، لسان العرب , بيروت : دار صادر .
- أحمد ، صفاء قاسم عبد الله . (2010) . أثر أسلوب حل المشكلات في تنمية قوة الأنا لدى طلاب المرحلة المتوسطة ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية للعلوم الإنسانية ، جامعة ديالى .
- الإمام ، مصطفى محمود والعجيلي ، صباح حسين وعبد الرحمن ، أنور حسين . (1990) . التقويم والقياس ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي / جامعة بغداد .
- باركر ، كريس ، وبستراتج ، نانسي ، واليوت ، روبرت . (1999) . مناهج البحث في علم النفس الإكلينيكي والإرشادي ، ترجمة : نجيب صبورة ، ومرفيت أحمد شوقي ، وعائشة السيد رشدي ، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .

- بلـوم ، بنيـامين ومـادوس ، جـورج وهاجسـتنس ، تومـاس . (1983) . تقيـيم تعلـم الطالب الجامعي والتكويني ، ترجمة محمد أمين وآخرون ، دار ماكجروهيل ، الطبعة العربية ، القاهرة .
- البنا ، عادل السعيد . (1996) . برنامج للتدريب على استراتيجيات تجهيز المعلومات بمساعدة الحاسب الآلي وأثره على تنمية سلوك تجهيز المعلومات بمساعدة الحاسب الآلي وأثره على تنمية سلوك حل المشكلة بمساعدة الحاسب الآلي لدى طلاب كلية التربية ، رسالة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية التربية بدمنهور ، جامعة الإسكندرية .
- الجلبي ، سوسن شاكر . (2005) . أساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية ، سوريا ، دمشق : مؤسسة علاء الدين للطباعة والتوزيع .
- جودة ، أمال عبد القادر وحجو ، مسعود عبد الحميد . (2000) ، قوة الأنا لدى المراءه الفلسطينية في محافظات غزة ، رسالة ماجستير (غير منشورة) .
- حبيب ، مجدي عبد الكريم . (1996) . التقويم والقياس في التربية وعلم النفس ، مكتبة الانجلو المصرية .
- حسـانين ، محمـد صـبحي . (2001) . القيـاس والتقـويم فـي التربيـة البدنيـة والرياضية ، ج1 ، ط4 ، مصر ، القاهرة : دار الفكر العربي .
- حسن ، مهدي جاسم . (2010) . العبء المعرفي لدى طلبة الإعدادية ، رسالة ماجستير (غير منشور) ، كلية التربية ابن رشد ، جامعة بغداد .
- الحياني ، صبري بردان وصباح ، حسين صالح ، أحلام . السيطرة وقوة الأنا لدى مدرسي المرحلة الإعدادية ، مجلة البحوث التربوية والنفسية ، كلية التربية للعلوم الإنسانية ، جامعة الأنبار .

- خليل ، منير حسن جمال . (2004) . مستويات العبء اللادراكي وأثرها في الأداء على مهام الانتباه المبكر والانتباه الانتقائي المتأخر ، جامعة قناة السويس ، كلية التربية بالعريش .
- داود عزيز حنا وعبد الرحمن ، أنور حسين . (1990) . مناهج البحث التربوي ، جامعة بغداد ، بغداد .
- الدوري ، تمارا قاسم . (2012) . الإخفاق المعرفي وعلاقته بعوامل الشخصية الخمس لدى طلبة الجامعة ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة ديالى .
- الزغول ، رافع النصير ، والزغول ، عماد عبد الرحيم . (2003) . علم النفس المعرفي ، الأردن ، عمّان : دار الشروق للنشر والتوزيع .
- زهران ، حامد عبد السلام . (1982) . التوجيه والإرشاد النفسي ، ط2 ، مطبعة التقدم ، القاهرة .
- الزوبعي ، عبد الجليل إبراهيم والكناني ، إبراهيم وبكر ، محمد إلياس . (1981) . الاختبارات والمقاييس النفسية ، العراق : جامعة موصل .
- سعد ، علاء . (1993) ، علم الشذوذ النفسي ، منشورات جامعة دمشق ، سوريا .
- سلمان ، خديجة حسين . (2009) . أثر برنامج تعليمي – تعلمي مستند إلى نظرية العبء المعرفي في تنمية مهارات التفكير الناقد ، أطروحة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة المستنصرية .
- الشيخلي ، هالة إبراهيم . (2001) . بناء اختبارات التفكير المنسكب عند تلاميذ الصفوف (الرابعة والخامسة والسادسة) الابتدائية رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية ابن رشد ، جامعة بغداد .
- صالح ، قاسم حسين ، الشخصية بين التنظير والقياس ، 1988 ، مطبعة جامعة بغداد .

- الصمادي ، عبد الله والدرابيع ، ماهر . (2004) . القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق ، عمّان : دار وائل للنشر والتوزيع .
- الضامن ، منذر . (2009) . أساسيات البحث العلمي ، ط1 ، الأردن ، عمّان : دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- الطائي ، رغداء عباس عبد . (2011) . تطور المعنى في الحياة لدى المراهقين وعلاقته بأنماط المعاملة الوالدية ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة بغداد .
- الظالمي ، عماد كريم . (2012) . أحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بقدرة الذات على المواجهة والإسناد الاجتماعي لدى طلبة الجامعة ، أطروحة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية التربية ابن الهيثم ، جامعة بغداد .
- الظاهر ، زكريا محمد ، وتمرجيان ، جاكلين وعبد الهادي ، جودت عزت . (1999) . ط1 . مبادئ القياس والتقويم في التربية . عمان : دار الثقافة للنشر والتوزيع .
- عاقل ، فاخر . (1977) . معجم علم النفس ، لبنان ، بيروت : دار العلم للملايين .
- عباس ، فيصل . (1987) . الشخصية في ضوء التحليل النفسي ، ط2 ، مصر ، القاهرة .
- عبد الرحمن ، سعد . (1983) . القياس النفسي ، مكتبة الفلاح ، الكويت .
- عبد الستار ، مهند وسلمان ، أحمد داود . (2008) ، مجلة الفتح التي تصدرها كلية التربية الأساسية ، العدد (15) ، جامعة ديالى .
- عبد المنعم ، جابر . (2005) . علم النفس المعرفي ، عمّان : دار المسيرة للنشر والتوزيع .

- عبد الهادي ، فخري . (2010) . علم النفس المعرفي ، عمّان : دار أسامة للنشر والتوزيع .
- عبد الوهاب ، أمين محمد والعبيدي ، محمد صادق . (1999) ، لسان العرب ، الجزء التاسع ، ط3 ، لبنان ، بيروت .
- عبد الوهاب ، خالد . (2007) . السلوك العدواني وعلاقته بقوة الأنا لدى مدمني المواد المخدرة ، دراسة مقارنة ، القاهرة ، كلية الآداب ، جامعة عين الشمس .
- العتاد ، مجذاب بدر . (1999) . الدراسات العليا وأثرها في تطوير التعليم العالي في الوطن العربي ، مجلة الأستاذ ، العدد (15) ، كلية التربية ابن الرشد ، جامعة بغداد .
- العتوم ، عدنان يوسف . (2004) . علم النفس المعرفي ، عمّان : دار المسيرة للنشر والطباعة .
- العثمان ، عبد الكريم . (1981) . الدراسات النفسية عند المسلمين والغزالي بوجه خاص ، مكتبة وهبة ، القاهرة .
- العجيلي ، صباح حسين ، وآخرون . (2001) . مبادئ القياس والتقويم التربوي ، العراق ، بغداد : مكتبة الدباغ للطباعة والاستنساخ .
- علام ، صلاح الدين . (2000) . القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة ، مصر ، القاهرة : دار الفكر العربي .
- ..... . (2006) . الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية ، الأردن ، عمان : دار الفكر .
- عودة ، أحمد سلمان . (1985) . القياس والتقويم في العملية التدريسية ، ط1 ، الأردن ، عمان : المطبعة الوطنية .
- ..... . (1998) . القياس والتقويم في العملية التدريسية ، دار الأمل ، الأردن .

- عودة ، أحمد سليمان والخليلي ، خليل يوسف . (1988) . الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية ، ط1 ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمّان ، الأردن .
- عودة ، فاطمة . (2002) . المناخ النفسي الاجتماعي وعلاقته بالطمأنينة الانفعالية وقوة الأنا لدى طالبات الجامعة الإسلامية بغزة ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة .
- العيدلي ، خالد بن محمد بن عبد الله . (2012) . الصلابة النفسية وعلاقتها بأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين دراسياً والعاديين بمدينة مكة المكرمة ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة أم القرى .
- عيسوي ، عبد الرحمن محمد . (1985) . القياس والتجريب في علم النفس والتربية ، ط1 ، جامعة الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية .
- الغريب ، رمزية . (1988) . مدخل إلى مناهج البحث التربوي ، ط1 ، مكتبة الفلاح ، الكويت .
- غني ، نادية غضبان محمد . (2010) . قدرة الذات على المواجهة وعلاقتها بالشعور باليأس والحاجة للتجاوز لدى المرشدين التربويين ، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) ، جامعة المستنصرية ، كلية التربية ، قسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي .
- الفلاحي ، معين عبد باقر وآل يحيى ، حسن حمود (2000) . قياس التحمل النفسي لدى طلبة الجامعة ، مجلة آداب المستنصرية ، كلية الآداب ، جامعة المستنصرية ، العدد34 .
- الكبيسي ، يونس صالح والجنابي ، وهيب مجيد . (1985) . دراسة مقارنة في قوة الشخصية بين طلبة الصفوف الرابعة والأولى في كلية الآداب ، جامعة بغداد ، مجلة آداب المستنصرية ، جامعة المستنصرية ، كلية الآداب ، العدد.12 .

- محمـد ، شـذى عبـد البـاقي وعيسـى ، مصـطفى محمـد . (2011) . علـم الـنفس المعرفي ، الأردن ، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- محمود ، محمد عبد الله . (2007) . قدرة الذات على المواجهة والشعور بالمسؤولية وعلاقتهمـا بالضـبط الزائـد لـدى المـراهقين المعـوقين بصـرياً والمبصـرين ، (رسـالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة أم قرى ، كلية التربية ، المملكة العربية السعودية .
- مرسي ، سيد . (1997) . الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني ، ط3 ، القاهرة ، مكتبة وهبه .
- مطر ، نجاة محمد . (2011) . العبء المعرفي لدى طلبة الصف الخامس الإعدادي على وفق الأنموذج الإدراكي ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، جامعة بابل .
- ملحم ، سامي محمد . (2000) . القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- ..... . (2005) . القيـاس والتقـويم فـي التربيـة وعلـم الـنفس ، ط3 ، الأردن ، دار المسرة : للنشر والتوزيع .
- ..... . (2007) . مبـادئ التوجيـه والإرشـاد النفسـي ، الأردن ، دار المسرة : للنشر والتوزيع .
- منصـور ، سـامي . (2006) . التوافـق النفسـي والاجتمـاعي لـدى طـلاب المرحلـة الثانويـة القـانطين فـي المنـاطق السـاخنة بمحافظـة رفـح وعلاقتـه بسـمات الشخصـية ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية الصحة العامة ، جامعة القدس ، غزة .
- المنيزل ، عبد الله فلاح ، والعتوم ، عدنان يوسف . (2010) . مناهج البحث في العلوم السلوكية ، ط1 ، الرياض .
- موسى ، عبد الله وأبو ناهيه ، عبد الحي . (1988) . مدخل إلى علم النفس ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية .

- مونيــه ، شــرفيه . (2010) . تــأثير العــبء الإدراكــي علــى الانتبــاه الانتقــائي البصــري ، (رســالة ماجســتير غيــر منشــورة) ، الجزائــر ، جامعــة الأخــوة منتوري ، قسطنطينية .
- ناصر ، أثمار شاكر مجيد . (2007) . أعباء الحرب وعلاقته بقدرة الذات على المواجهــة والإســناد الاجتمــاعي لــدى طلبــة الجامعــة ، أطروحــة دكتــوراه (غيــر منشورة) ، كلية التربية للبنات ، جامعة بغداد .
- النجار ، حسين زكريا السيد . (2007) . أثر برنامج تدريبي لما وراء الذاكرة على عمليات الذاكرة وبعض إستراتيجيات تجهيز المعلومات لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعلم الأساس ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة كفر الشيخ .
- هول ، كالفن وليندزي ، جاردز . (1987) . نظريات الشخصية ، ترجمة ، فرج أحمد فرج وآخرون ، ط2 ، القاهرة : دار التابع للنشر .

ثانياً – المصادر الأجنبية :

- Akes,J. Hale. W.W.III , Engels , RMERoaij makers , Q. , & Meeus , W. H. J. (2004) . personality . pereeived parental rejection and problem behavior in adolescence . Social psychiatry and psychiatric Epidemiology , 980-988 .
- Adrian Duplessic . (2001) , Resilience Theory : Alitter ature Review with special chapters on deployment .
- Ayres , paul . (2006) , Impact of reducing intrinsic cognitive load on learning in amathematical domain , Appiled cognitive psychohogy , 20 : 287-298 .
- Atkinson . (2000) . Effect of computer animation on users performance : Areview . Le travail , 19 . 375-386 .
- Aschwanden . (2002) . Learning statistics by manipulating proposition . In proceeding s of the sixth International conference on Teaching statistics , capetown , south Africa .
- Azevedo , R. P& cromley , . J. G. (2004) . Does traning on self – regulated learning facilitate student learning with hypermedia ? Journal of Educational psychology ,13 (2) , 111-127 .
- Allen , M. J. & Yen , W. M. (1979) : Introduction to measurement theory , Book cole , California .
- Anastasi , A (1988) . Psychological testing . Macillanco , New York , U.S.A. .
- Anastasi & Urbina , S. (1997) . psychohogyicall Testing . New Jersey : prentice Hall .
- …….. , S. (1976) . psychohogyicall Testing . New Jersey : prentice Hall .
- …….. , S. (2010) . Psychological testing PH. Learning Private a limited , New Delhi .
- Arbukle . (2006) . User's Guide spring House PA. Amos Development corporation . 77 , 10-50 .
- Bruning , R , Horn C. A , & Pytlikzillig , L. M. (2003) .Web .

Based learning : what dowe know ? where do we go Green wich , C T : Information Age publishing , *54* , 1335-1354 .

- Brunken , R , plass , J. L & Leutner , D. (2003) . Direct measurement of cognitive load in multimedia learning . Educational psychologist , 38 , 53-61 .
- Bandura , A. (1992) Exercise of personal agency through the self - efficacy mechanisn ,*Vol.4 :* . INR . schwarzer , self – efficacy : Thought control of action . washingtion , Dc : Hemisphere .
- Barron . F. , . (1963) creativity and psychologyical Health , D. van Nostrand company . New york .
- Beatty , J , Lucer . wagonger , B. (2000) . The pupillay ststem . In J. I. caciopopo . university press .
- Betrancourt , M. (2000) , Effect of computer animation on uers performance , Areview . Letravail Humain , 38 : 43–52 .
- Brown . (2001) . Teaching by principles : An interactive approach to language . NY : Longman .
- Buss , D. M. & Haselton , M. G. (2005) .The evolution of jealousy : Aresponse to Buller . Trends in cognitive scince , 9 , 506-507 .
- Ben – Zvi , D. , & Garfield , J. B. (2004) . The challenge of developing statistical literacy , reasoning and Thinking . Dord recht : Kluwer Academic publishers .
- Bananno , G. A , Galea , S & Bucciareli , A , vlahov , D. (2007) what predicts psychological resilience after disaster ? the role of demographics , resources , and life stress . Joumal of demogra phics , resources , and stress . Joumal of consulting and clinical psychohogy , *12* , 249–260 .
- Block , J. (2002) . personality as on effect . processing system Mahwah , NJ , Erlbum , 54 , 50-54 .
- Block & Keremen . A. M. (1996) I Q and ego – resiliency : conceptual and empirical connections and separatehess . Journal of personality and social psychohogy , 53 , 281-295 .

- Barrett , H. C. (2005) . Enzymatic computation and cognitive modularity . *Mind and Language* , *20* , 259–287 .
- Bandalos , D. L. (2002) . The effects of item parceling on goodness – of - fit and parameter estimate bias in structural equation modeling . *Structural Equation Modeling : A Multidisciplinary Journal* , *9* , 78–102 .
- Cramer , p. (2000) . Development of identity :Gender makes adifference . Journal of Resarch in personality , 34 , 42-72 .
- Chipperfiled , B. (2006) . cognitive Load Theory and Instructional Design Saskatoon . saskatche wan , Canada , university of saskatch .
- Clark , R. , Nguyen , F. , & Sweller , J. (2006) . Efficiency in learning : Evidence – based guidelidelines to mange cognitive load san fransisco : Pfeiffer , *10* , 151–170 .
- Cohen , J. , P. west . , . (2003) . Applied multiple regression correlation analysis for the behavioral scinces . (3rd ed) Mahwan , NJ : Lawrence Erlbaum Associates .
- Cooper , G. , Tindall . ford , s. , chandler , p. &sweller , J. (1998) . Learning by imaging , Joural of Experimental psychology ,7 , 68-82 .
- Casey – Cannon , S. , Hayward , C. , & Gowen , K. (2001) . Middle - school girls' reports of peer victimization concerns , consequences , and implications . *Professional School Counseling* , *5* , 138-147 .
- Chotzew , W. & Rash , T. (2005) . Enabling facilitating and in bilting effects of animotions in multimedia learning : why red action of cognitive Loud can have negative results on learning (This special issue) . Educational Technology Research and Development , 28 (1) , 55-75
- Ebel , R. L , (1972) : Essentials of educational measure meant 2nd , dprentice , hall New York , P.555 .
- Evenson . 2003 . perception in chess cognitive psychology . Joumal of consulting and clinical psychohogy , 91 , 358-368 .

- Elkhafaifioh . (2005) . Listening comprehenstion and anxiety in the Arabic language classroom . Modern Language Journal - Ebel , R. L. (1972) : Essentinial of Educational measurement : New dersey , prentice . Hill .
- Eblel , L. (1972) . Essential of Education . Measurement , New Jersey . Prentice . Hell . USA. .
- Fink & Neubauer , A. C. (2001) . speed of information processing , psychometric intelligence , and time estimation as an index of cognitive load . personality & Individual Differences , 30 ,1009-1021.
- Foder , J. A. (2000) . The mind donet work way Cambridge , MA : Mitpress .
- Fontan , B . (1995) . Psychology for teachers , (3red) Macmilano press , LTD .
- Geoffry , K . (1986) . Congruence . Locu control and realing of English collage student , An Application of Jo . He Holl and theory Vocatioral of counseling , International Journal for advanceme . 1-25 .
- Gerson , M. (1998) . The relationship between hardiness , coping skills and stress gradnatc student UMT published Doctoral dissertation , adler school of professional psychohogy .
- Gerjest , P. & Schiter , K. (2003) . Goal configuration and processing strategies as moderators between in structional design and cognitive load . Evidence from hypertext , basea instruction Educational psychohogist , 389 , 33-41 .
- Gagne , R. M , wager , W.W , Goals , K. C. & Keller , J. M. (2005) . Principles of in structional design (5) . Belmont , CA : wads worth Thomson Learning .
- Ghaderi , A. (2006) . Does individualization matter ? individualized (broad) cognitive behavior therapy for bulimia nervosa . Behaviour Researsh and Therapy , 36 , 327-355 .

- Holahan , J. M. , Suanders , T. C. & Goldberg , M. D. (2000) . Tonal cognation in pattern discrimination : Evidence from three populations , *Developmental Psychology* , *33*, 195–205 .
- Haevely , A. R. , & Hill , R. B. (2004) . Africentric youth and family rites of passage program : promoting resilienc among at – risk African American youths . social work , *63* , 81-97
- Harris , C. R. (2000) . Psychophysiological responses to imagined infidelity : The specific innate modular view of jealousy reconsidered . *Journal of Personality and Social Psychology* , *78* , 1082–1091 .
- Hasler , Beatrlce & Kersten , Bernd & John , Sweller . (2007) . Leaner control , cognitive Load and Innstructional , Appl . cognit . psycho . 21 : 713-729 .
- Huey , Stanley & Weisz , John , (1997) . Ego control , Ego Resiliency , and the five – factor model as predictors of Beharioral and Emotional problem in Clinic – Referred children and Adolescents , Joumal of Abnornal paychology , Vol.106 ,No.3 , 404–415 .
- James , william . (1980) . The principles of psychohogy . chapter 11. Attention .
- Jhon . (1994) : ordinary magic : Resilience processes in development . American psychohogist , 65 , 160-178 .
- Jones , J. M. (2003) . TRIOS . Apsychological theory of the Africanlegacy in American culture . Journal of Social Issves. 65 , 40-178 .
- Kalyuga , S. (2006) . Assessment of learners organized knowledge structures in adaplive learning environments . Applied cognitive psychology , 38 , 23-31 .
- Kirschner . (2002) , cognitive load theory and learning , University Rotterdam .
- Kirschner , P. , sweller , J. & Clark , R. (2006) . why minimal guidance does not work : An analysis of the failure of

constructivist , discover , problem . based , experiential and inpuiry – based teaching . Educational psychologist , 27 : 229–249 .

- Kelly , E. L. (1955) : consistency of the Adult personality , In American psychology , 93 , 377-389 .
- Kobasa , Suzanne C. (1996) . stressful life events , personality and health an inpuiry into hardiness , Journal of personality and social psychohogy , Vol.37 , No.1 , 1-11 .
- Lee . (2000) : cognitive load theory and aging effect of worked examples on learning efficiency . Learning and Instruction , 98 , 902-913 .
- Lord , Shawn , (2008) . Measuring Ego Resilience , The Journal of positive psychology Vol–3 , No. 3 , July 2008 . 202–210 .
- Lin , x. (2001) . Designing metacognitive activities . Educational Technology Research and Development , 313 , 1049 -1050 .
- Lefrancois . (2000) : Theories of human learning , walsmoth . cognitive science , 12 , 257-285 .
- Mertens . K. (2003) : personality and adjustment alook at ego as moderator of conjugal loss . ink skills university of north Texas .
- Mayer , R. E. (2001) : multimedia learning . New York . Cambridge , University Press .
- Mousavi , Seyed & Low , Renae & Sweller , John .(1995): Reducing cognitive load by mixing anditory and visal presentation modes , Joumal of Eductional psychohogy . American psychological Association , USA . , 87 , 319-334 .
- Mereno , R &Mayer , R. E. (2000) : Acoherence effect in multimedia learning . The case for minimizing irrelevant sounds in the design of multim dia in structional messages . Journal of Educational psychology , 91 , 358-368 .
- Morrison , G. R , Ross , S. M7 & Kemp , J. E. (2004) : Desiging effective instruction , NewYork , NY : Jhon witey .
- Marlowe , F. (2003) . Actitical period for provisioning by Hadzamen . Implications for pair bonding Evolution and Human Behavior , 24 , 217-229 .

- Merrill , M. D. (2002) . First principles of instructional design Technol , Res. D. V. 49 : 87–103 .
- Nunnaly , J. C. (1978) . Psychornetric theory , Me Graw . Hill , New York .
- Oscar . (2010) : conceptual analysis and measurement of the construct of ego – resiliency . Journal of personality and social psychology , 24 , 345-376 .
- Patterson , C. M. (1993) . Reflectivty and learning from aversive events : Toward apsychological mechanism for the syndromes of disinhibition . psychological Review , 100 , 716-736 .
- Palincsar , A. S. (2003) . Ann L. Brown Advancing atheoeretical model of learning and instruction . In B. J. Zimmerman & D. H. schunk (Eds) . Contributions . (pp.459-472) . mahwah , NJ : Lawrence Erlbaum .
- Price , H. E. (2000) . Interval matching by under graduatenon music majors . Journal of Research in masic Education , 329-360 .
- Pinker , S. (2005) .So how does the mind work and Language , Journal of personality and social psychology , 20 , 1-24 .
- Peck , A. C. , & Detweiler , M. C. (2000) . Training concurrent multistep procedural tasks .Human factors,42,379-389 .
- Pass , fred , Renkl , Aexander & Sweller . (2003) . cognitive load theory and instructional design : Recent Developments , Educational psychologist Lawrence Eribaum . Associates , Ice , 38 , 63-71 .
- Preacher , K. J. , R. C , & Nicewander , W. A. (2005) : Use of the extreme groups approach : Acritical reexamination and new recommendations . psychological Methods ,10 ,178-192 .
- Payne , B. K. , Lambert , A. J. , & Jacoby , L. L. (2002) . Best laid plans : Effects of goals on accessibility bias and cognitive control in race-based misperceptions of weapons . *Journal of Experimental Social Psychology* , 38 , 384–396 .
- Reed , S. K. (2006) . cognitive architectures for multimedia learning . Educational psychologist , 41 , 87-98 .

- Sweller , J. & Chandler , P. (1991) . Evidence for cognitive load theory . cognitive and instruction , 8 , 351-362 .
- Smith , P. L. & Ragan , T. J. (2005) . Instructional design . (3rd ed) , Indianapolis , IN : wiley .
- Schnotz ,W. & Rasch , T. (2005) . Enabling facilitating , and inhibiting effects of animations in multimedia learning why reduction of cognitive load can have negative results on learning (This special issue) . Educational Technology . Research and Development . , 14 , 245-265 .
- Sweller , J. (2003) . Evolution of human cognitive architecture . In B. Ross (Ed) , The psychology of learning and motivation , Vol san Diego : Academic press .
- Sweller , J. (2005) . Implications of cognitive load theory for muitimedia learning (pp.19-29) . In R. E. Mayer (Ed. The Cambridge handbook of maitimedia learning . New York , NY cambirdge University .
- Sweller , John . (2002) . Visalisation and Instructional Design , University of New South wales , Sydney , Australia .
Sharp , D. C. , Knowlton , D. S. & Weiss , R. E. (2005) . Applications of generative learning for the survey of international econamis course , Journal of Economic Education , 6 , 409-434 .
- Sperber , D. (Ed) . (2000) . Metare presentations Amultidsciplinary perspective . NewYork : oxford . University press .
- Stark , R , Mandl , H , Gruber , H , & Renkl , A. (2002) . conditions and effects of example generation . Learning and instruction , 12 , 39-60 .
- Si , Jinyun & Kim , Dongsik . (2011) . how do instructional sepuencing methods affect cognitive load , learning transfer , and learning time ? Educational Research . (lssN : 2141-5161) Vol.2 (8) pp.1362-1372 August .
- Tangney , J. P , Baumeister , R. F , & Boone , A. L. (2005) . High self – control predicts good adjustment , less pathology , better

grades , and interpersonal success . Journal of personality , 31 , 145-162 .
- Tuovinen , J. , & Pass , F. (2002) . Measurment and computation of factor instructional condition efficiency . Manuscript in preparation , Instructional Science , 32 , 133-152 .
- Tracy , Janet patton . (2004) . Measuring cognitive Load to test the Usability of websities .
- Van Merrienboer , J. J. G. , & Ayres , P. (2005) . Research on cognitive load theory and its design implications for learning .
- Educational Technology Research and Development , 17 (2) , 147-177 .
- Van Merrieboer . , J. J. G. , clark , R. E. , and decroock , M. B. M. (2002) . Blueprints for complex learning , 38 , 5-13 .
- Wolfgang . S & Christion , K. (2007) . A. Reconsideration of cognitive load Theory , Educational psychohogy Review , 28 , 55-75 .

المصـــادر