الإسهامُ النسبي لكل من العبء المعرفي والمساندة الاجتماعية وفعالية الذات والقلق في التنبؤ بالرضا الدراسي لدى الطلاب المعلمين

د. أسماء توفيق مبروك مصطفى(*)

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرُّف على علاقة العبء المعرفي والمساندة الاجتماعية وفعالية الذات والقلق بالرضا الدراسي لدى الطلاب المعلمين، وكذلك إلى تحديد مدى إسهام هذه المُتغيرات في التنبؤ بالرضا الدراسي في مقرر القياس والتقويم المقدم لطلاب الدبلوم العام بكلية الدراسات العليا للتربية، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٩٩) طالبًا وطالبة من الطلاب المعلمين بكلية الدراسات العليا للتربية بواقع (١٧٨) طالبة، و(٢١) طالبًا. وقد بلغ المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للعمر الزمني لأفراد العينة (٣٢,٤١، ±٧,٥٨) عامًا، وقد طُبِّق عليهم مقياس الرضا الدراسي عن مقرر القياس والتقويم المقدم لهم، ومقياس العبء المعرفي (وهما من إعداد الباحثة)، وكذلك مقياس المساندة الاجتماعية (إعداد: أسماء السرسي وأماني عبد المقصود)، ومقياس فعالية الذات (إعداد: أماني عبد المقصود وسميرة محمد شند)، وقائمة "قلق الاختبار" (إعداد: نبيل عيد الزهار – دنيس هوسفر)، وتم التأكد من الخصائص السيكومترية لتلك الأدوات، وقد تم تحليل بيانات الدراسة الحالية باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وتحليل الانحدار الخطي المتعدد بطريقة Inter، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١- توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين الرضا الدراسي عن مقرر القياس والتقويم، وكل من العبء المعرفي وثيق الصلة، وفعالية الذات، وذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) مع المساندة الاجتماعية من قبل الأسرة، في حين كانت هناك علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين الرضا الدراسي عن مقرر القياس

(*) **مُدرِّس بقسم علم النفس التربوي، كلية الدراسات العليا للتربية – جامعة القاهرة**

للمراسلات فى شأن هذا البحث ترسل إلى د. أسماء توفيق asmaatawfik@hotmail.com

والتقويم، وكل من العبء المعرفي (الداخلي، والخارجي)، في حين اتسمت العلاقة بين الرضا الدراسي عن مقرر القياس والتقويم، وكل من المساندة من قِبَل الأقران والرضا الذاتي عن المساندة والقلق بكونها غير دالة إحصائيًّا.

٢- وجود تأثير ذي دلالة إحصائية لكلٍّ من العبء الخارجي، والعبء وثيق الصلة، والقلق، والمساندة من قبل الأسرة، وفعالية الذات في التنبؤ بالدرجة الكلية للرضا الدراسي في مقرر القياس والتقويم.

الكلمات المفتاحية:

الرضا الدراسي – العبء المعرفي – المساندة الاجتماعية – فعالية الذات – القلق – الطلاب المعلمين.

The relative contribution of cognitive load, social support, self-efficacy, and anxiety in predicting academic satisfaction of student teachers

Dr. Asmaa Tawfik Mabrowk Mostafa(*)

The aim of this study was to identify the relationship between cognitive load, social support, self-efficacy, and anxiety and student teachers' academic satisfaction, as well as to determine the extent to which these variables contribute to predicting academic satisfaction in the assessment and evaluation course presented to students of the general diploma in the Faculty of Post Graduate Studies for Education. The study sample consisted of: (199) (males and females) of the student teachers at the Faculty of Post Graduate Studies for Education, divided into (178) female students and (21) male students. The arithmetic mean and the standard deviation of the sample chronicle age were 32.41, 7.58± years respectively. They have been subjected to the academic satisfaction scale for the measurement and evaluation syllabus provided to these students, the cognitive load scale (both prepared by the researcher), as well as the social

(*) Lecturer of Educational Psychology, Faculty of Graduate Studies for Education, Cairo University.

support scale (prepared by: Asmaa El Sersi& Amani Abdel Maqsoud), the self- efficacy (Prepared by: Amani Abdel-Maqsoud& Samira Mohamed Shand), and the list of "test anxiety" (prepared by Nabil Eid El-Zahhar, Denis Hossefer).

1) The psychometric properties of these tools have been confirmed, and the current study data were analyzed, using Pearson correlation coefficient, multiple linear regression analysis byInter method, where the study has arrived at the following findings: 1) There is astatistically significant positive correlation at the level of (0.01), between the academic satisfaction of the course of assessment and evaluation, and both of the Germane cognitive load and self-efficacy with statistical significance (0,05), with social support by the family, while there was a negative correlated relationship with statistical significance at level (0.01) between the academic satisfaction with the course of measurement and evaluation and the cognitive load (Intrinsic and Extraneous), whereas the relationship between the academic satisfaction of the course of measurement and evaluation and both of the support by peers and self-satisfaction of support and concern as not statistically significant.
2) There is a statistically significant effect for both of the Intrinsic Cognitive load, the Germane Cognitive Load, anxiety, support by the family, and self- efficacy in predicting the overall degree of academic satisfaction of the course of assessment and evaluation, i.e., Intrinsic Cognitive load, the Germane Cognitive Load, the anxiety, the support of the family, and the self-efficacy make a statistically significant contribution to the prediction of academic satisfaction with the assessment and evaluation course of the student teachers.

Key Words

Academic satisfaction- cognitive load - social support- self-efficacy- anxiety- student teachers

مُقدمـة:

يعتبر الاهتمام بالثروة البشرية أحد المعايير المهمة التي يقاس بها تقدم الأمم، فعلى قدر الاهتمام بتلك الثروة وإعدادها إعدادًا جيدًا؛ تكون الإفادة منها في تنمية الوطن وتقدمه، وعلى قدر العناية بإعداد الموارد البشرية الجيدة وتأهيلها يُكْتَب لها النجاح في أداء دورها في بناء المجتمع، وخاصةً إنْ كانت هذه الموارد البشرية ذات علاقة بتربية النشء وتعليمه، إذ يعتبر المعلم أحد الأركان الأساسية التي يتوقف عليها نجاح العملية التعليمية كلها، ولا شك أنَّ رعاية المعلم وإعداده الإعداد المناسب أساسُ التنمية والتقدم في المجتمع بأسره.

وإعداد المعلم لا يعني فقط تزويده بالمهارات والفنيات التي تتطلبها مهنة التدريس فحسب، وإنَّما يعني الإعداد الجيد للمعلم أيضًا– فيما يعني–أن يكون راضيًا عن دراسته، فالرضا الدراسي هو أحد المؤشرات القوية التي تسهم في نجاح الفرد أكاديميًّا ومهنيًّا فيما بعد، بالإضافة إلى أنَّه يؤثر في درجة توافق الفرد شخصيًّا واجتماعيًّا، ويزيد من رغبته في التحصيل والإنجاز، ويساعده في التصدي لما يواجهه من مشكلات أثناء الدراسة، كما يزيد من مثابرته في أداء مهام العمل المختلفة، إذ يمثل الرضا الدراسي حالة عاطفية سارَّة لها تأثير محفِّز ودافع لزيادة الأداء، كما يعد محصلةً للعديد من الخبرات المحببة وغير المحببة للطالب التي ترتبط ارتباطًا مباشرًا بالمهام الدراسية.

كما يعد الرضا الدراسي مؤشرًا قويًّا على جودة البرامج التعليمية، ويساعد على نجاح المؤسسة التعليمية ويزيد من قدرتها على الاحتفاظ بطلابها وعدم تسربهم؛ ولذلك فإن قياس رضا الطلاب عن دراستهم يعد أحد العناصر المهمة التي يؤخذ بها عند تقويم برامج التعلم في المؤسسات التعليمية المختلفة؛ إذ تزيد جودة المؤسسة كلما زادت درجة رضا طلابها الدراسي، فالرضا الدراسي يعد مؤشرًا مهمًّا يدل على كفاءة البرامج التي تقدَّم للطلاب وفعاليتها بوجه عام، ولا سيما الطلاب الذين يُعدون لمهنة التدريس؛ إذ يعكس مدى تقبلهم للمهنة التي سيمتهنونها مستقبلًا، ولعل عدم رضا الطالب عما يدرس أحد الأسباب المسئولة

عن ضعف مستوى الخريجين؛ إذ يشعر الطالب أنَّ ما يدرسه لا يشبع احتياجاته ولا يرضي طموحه (Liao& Hsieh, 2011; Noel-Levitz, 2011).

ويشير كلاجيت وماك كونوشيك (Clagit,& Mc-conochic (1991 إلى أنَّ هناك علاقة إيجابية بين الرضا الدراسي عن البرامج التعليمية على اختلاف تخصصاتها والإنجاز المهني بعد الانتهاء من الدراسة، ويتأثر الرضا الدراسي بعدد من المتغيرات، بعضها داخلي يرتبط بخصائص الفرد، كدرجة ذكائه، وقدرته على التحصيل، وبعضها خارجي يرتبط ببيئة الطالب المادية والاجتماعية، وبعضها يرجع إلى طبيعة المادة التي يدرسها، وأسلوب المحاضر، وطرق التقييم، ومن المتغيرات التي أشارت الدراسات السابقة إلى علاقتها بالرضا الدراسي متغير العبء المعرفي؛ إذ توصلت دراسة الشمس، وحسن (٢٠١٠) إلى أن مستوى العبء المعرفي يتأثر بالعوامل المرتبطة بالمقرر، وبطريقة تقديمه، وهي في ذات الوقت العوامل نفسها الَّتي يتحدد على أثرها مدى رضا الطالب عن المقرر، ويتفق معهما التكريتي، وأحمد (٢٠١٣) إذ يشيران إلى أنَّ الرسوم التوضيحية المقدمة من خلال المادة التعليمية تقلل من العبء المعرفي لدى الذكور والإناث ولدى طلاب المراحل الدراسية المختلفة على حدٍّ سواء، كما أنَّ استخدام بعض الاستراتيجيات التدريسية مثل استراتيجية الأمثلة المحلولة يساعد على انخفاض مستوى العبء المعرفي، ولا شك أنَّ استخدام مثل هذه الاستراتيجية وتنظيم التفاعل بين أجزاء المادة هما من العوامل التي تزيد من رضا الطلاب عن المقرر الدراسي.

كما أنَّ المساندة الاجتماعية تعد أحد العوامل التي تزيد من شعور الفرد بالرضا الدراسي؛ إذ يتعلق مفهوم المساندة الاجتماعية بمدى اعتقاد الفرد بأن البيئة المحيطة وما بها من أشخاص ومؤسسات تعتبر من مصادر الدعم الفعال، فهي تؤثر في الفرد في اتجاهين: اتجاه يتعلق بصحته النفسية؛ إذ تزيد من رضاه ومن تقديره لذاته وتوافقه مع من حوله، والاتجاه الآخر يتعلق بمواجهة الآثار السلبية التي تنشأ من الضغوط والخبرات غير السارة التي

يتعرض لها الفرد (إبراهيم، ١٩٩٨)، وقد أشارت العديد من الدراسات إلى علاقة المساندة الاجتماعية بالرضا الدراسي، وإلى إمكانية التنبؤ بالرضا الدراسي من خلال المساندة الاجتماعية، ومنها دراسات فونج Fong (1984)، هاموند Hammond (1987)، وبونو Bono (2011)، وشمت Schmitt (2012).

ويعتبر القلق أيضًا من العوامل المؤثرة في الرضا الدراسي، فالرضا والارتياح والإشباع لا يتحقق إلا إذا تمكن الفرد من خفض درجة التوتر التي يشعر بها، ويعتبر القلق على المستقبل المهني أحد أسباب عدم الرضا عن الدراسة؛ إذ يشعر الطلاب بأنَّ دراستهم لا ترضي طموحاتهم ولا تشبع حاجاتهم النفسية (عبد القادر، ١٩٩٥)، ولعل هذا ما يجعل عدم الرضا صفة من صفات القلقين؛ إذ يأتي عدم الرضا من عدم بلوغ الفرد للأهداف التي يعدها جزءًا من حياته (أبو علو، ١٩٩٣)، ويتفق ذلك أيضًا ما توصلت إليه نتائج دراسة جاردات Jaradat (2004) وأنيل O'Neal (2003).

وقد كان متغير فعالية الذات من أكثر المتغيرات التي دُرِسَت علاقتها مع الرضا الدراسي؛ حيث يشير باندورا Bandura (2002) إلى أنَّ فعالية الذات تعني اعتقاد الأفراد في قدراتهم على الأداء الجيد في المواقف المختلفة، ومنها المواقف الدراسية؛ ففعالية الذات تدفع الفرد إلى بذل المزيد من الجهد في سبيل تحقيق الهدف وإنجاز المهمة، فالطلاب الذين حصلوا على درجات مرتفعة في فعالية الذات؛ كانوا أعلى تحصيلًا وأكثر مثابرةً من الطلاب الأقل في درجات فعالية الذات، إلا أن هناك اختلافًا في نتائج بعض الدراسات؛ فبعضها يشير إلى وجود علاقة بين فعالية الذات والرضا الدراسي، ومنها دراسات لينت Lent (1984)، وكاري Curry (1993)، وليم Lim (2000) وفلورس Flores (2007)، وكيربي Kirby (2011)، وكيسيجر Kissiger (2014)؛ فِي حين تنفي نتائج دراسات أخرى وجود هذه العلاقة، ومنها دراسات جريشام Gresham (2001)، وبازيفرو Puzziferro (2008)، وجبارا Gebara (2010).

مشكلة الدراسة:

نبعت مشكلة الدراسة من عدة مصادر، من بينها الخبرة الشخصية للباحثة؛ إذ لاحظت أثناء تدريسها لطلاب الدبلوم العام لإعداد معلم التعليم العام والفني أن رضا الطلاب عن المقررات المختلفة يتفاوت من مقرر إلى آخر، وهو ما يبدو من خلال شكوى عامة ومتكررة من الطلاب من بعض المقررات نظرًا لصعوبتها وعدم وضوح مفاهيمها، في حين لا تحدث هذه الشكوى من مقررات أخرى، وفي إطار تدريس المقرر الواحد يختلف رضا الطلاب عن المحاضرين، فبعض الطلبة يبدون رضاهم عن المقرر لرضاهم عن أسلوب وطريقة المحاضر وعن الأنشطة التي يقدمها وأسلوب التقويم الَّذي يستخدمه لتقييم أداء الطلاب، والبعض الآخر يشكو من افتقادهم لمثل هذه المقومات، ويتضح ذلك من خلال استطلاعات الرأي التي تقدمها وحدات الجودة بالكليات المختلفة لقياس رضا الطلاب عن المقررات المقدمة لهم.

ويعد مقرر القياس والتقويم الَّذي يقدم ضمن مقررات الفصل الدراسي الثاني لطلاب الدبلوم العام بكلية الدراسات العليا للتربية جامعة القاهرة أحد المقررات التي يستشعر بعض الطلاب صعوبتها؛ نظرًا لاحتوائه على بعض الموضوعات التي تحتاج من الطالب معرفة بعض القوانين وإجراء بعض العمليات الحسابية، وقد لاحظت الباحثة أنَّ بعض الطلاب أثناء عرض توصيف المقرر، وقبل البدء في دراسته يبدون خوفهم وقلقهم من دراسة هذه الموضوعات؛ نظرًا لأنَّ خلفيتهم الدراسية تتبع المجال الأدبي، وكأن الطالب لديه تصور مسبق عن قدراته، وأنَّه لن يستطيع استيعاب هذه الأجزاء لاحتوائها على هذه العمليات الحسابية، وهذا التصور يعكس فعالية الطالب الذاتية، كما تنعكس هذه التصورات بشكل واضح على قلق الطلاب من دراسة هذا المقرر، مَا يجعل الطالب في حاجة إلى دعم ومساندة ممن حوله حتى يستطيع إنجاز ما يُطْلَب منه، وبالإضافة إلى ملاحظة الباحثة –من خلال تدريسها لطلاب الدبلوم العام– وجود تضارب في نتائج بعض الدراسات التي درست علاقة

بعض المتغيرات بالرضا الدراسي، مثل علاقته بفعالية الذات على سبيل المثال –وهو ما تم توضيحه في المقدمة – وبناءً على ما سبق تسعى الدراسة الحالية إلى تعرُّف الإسهام النسبي لكل من العبء المعرفي والمساندة الاجتماعية والقلق والفعالية الذاتية في التنبؤ بالرضا الدراسي لدى طلاب الدبلوم العام بكلية الدراسات العليا للتربية بجامعة القاهرة.

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي:

- ما الإسهام النسبي لكل من العبء المعرفي، والمساندة الاجتماعية، وفعالية الذات والقلق في التنبؤ بالرضا الدراسي في مقرر القياس والتقويم لدى الطلاب المعلمين (الطلاب الملتحقين بالدبلوم العام لإعداد معلم التعليم العام والفني بكلية الدراسات العليا للتربية)؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيسي السؤالان التاليان:

١- ما العلاقة بين الرضا الدراسي في مقرر القياس والتقويم وكل من العبء المعرفي والمساندة الاجتماعية، وفعالية الذات، والقلق لدى الطلاب المعلمين؟

٢- إلى أي مدى يمكن التنبؤ بالرضا الدراسي عن مقرر القياس والتقويم من خلال كل من العبء المعرفي والمساندة الاجتماعية وفعالية الذات والقلق لدى الطلاب المعلمين؟

أهداف الدراسة:

١- تعرُّف العلاقة بين الرضا الدراسي عن مقرر القياس والتقويم المقدم لطلاب الدبلوم العام لإعداد معلم التعليم العام والفني وبين كلٍّ من العبء المعرفي، والمساندة الاجتماعية، وفعالية الذات، والقلق.

٢- تحديد درجة إسهام كل من العبء المعرفي، والمساندة الاجتماعية، وفعالية الذات، والقلق في التنبؤ بالرضا الدراسي عن مقرر القياس والتقويم المقدم لطلاب الدبلوم العام لإعداد معلم التعليم العام والفني.

أهمية الدراسة:

١- على الرَّغم من أهمية الرضا الدراسي كمتغير يؤثر في زيادة فعالية العملية التعليمية؛ فأنه – في حدود علم الباحثة – لا تزال هناك ندرة في الدراسات العربية – مقارنةً بالدراسات الأجنبية – التي تهتم بدراسة علاقته بمتغيرات الدراسة الحالية (العبء المعرفي، المساندة الاجتماعية، فعالية الذات، القلق)، على الرغم من أنَّ عدم الرضا الدراسي يعد أحد الأسباب المسئولة عن ضعف مستوى الخريجين في التعليم المصري.

٢- تقدم الدراسة الحالية مقياسين جديدين لقياس متغيري العبء المعرفي والرضا الدراسي، بالإضافة إلى حساب الخصائص السيكومترية لهذين المقياسين.

٣- يمكن أن تعين نتائج وتوصيات الدراسة الحالية القائمين على تدريس مقرر القياس والتقويم في تعرُّف العوامل المنبئة بالرضا عن المقرر ومحاولة التحكم في تلك العوامل لزيادة رضا الطلاب عن المقرر، مَا ينعكس على مستوى الخريجين المعرفي وتوافقهم النفسي.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الرضا الدراسي:

يعد الرضا الدراسي أحد المؤشرات المهمة التي تدل على كفاءة وفعالية البرامج التي تقدم للطلاب بوجه عام، لا سيما الطلاب الذين يُعَدُّون لمهنة التدريس؛ إذ يعكس مستوى رضا الطلاب الدراسي عما يقومون بدراسته درجة تقبلهم للمهنة التي سيمتهنونها مستقبلًا. ولعلَّ أحد الأسباب المهمة التي تؤدي إلى ضعف مستوى الخريجين، وعدم ملاءمة مخرجات التعليم الجامعي هو شعور الطلاب بعدم الرضا عن المقررات التي يدرسونها؛ إذ إنَّها لا ترضي طموحاتهم واحتياجاتهم، وفي هذا الصدد يشير كلاجيت وماك كونوشيك Clagit, C. & Mc-conochic (1991) إلى أنَّ هناك علاقة إيجابية بين الرضا

الدراسي عن البرامج التعليمية على اختلاف تخصصاتها والإنجاز المهني بعد الانتهاء من الدراسة.

ولعل ذلك من الأسباب التي دعت إلى اتخاذ الرضا الدراسي للطلاب كأحد المؤشرات الحقيقية لتقويم قوة أي مؤسسة تعليمية في أي نظام تعليمي داخل أي مجتمع؛ إذ يعتبر معيارًا للتنبؤ بنجاح هذه المؤسسة التعليمية، واستمرارها في تحقيق مفهوم الجودة في التعليم التي من أهم أهدافها تحسين رضا الطلاب، وتحسين مركز الجامعة في سوق العمل على المستويين المحلي والعالمي.

ويرى (عبد القادر، ٢٠٠٥) أنَّ ضعف الرضا الدراسي قد يرجع إلى خصائص أكثر اتصالًا بالفرد، كالذكاء، والتحصيل، والتوافق الشخصي، ومدى إشباع الدراسة للحاجات النفسية للفرد، أو قد يرجع إلى ظروف أكثر اتصالًا بالبيئة الاجتماعية والمادية، أو يرجع إلى أمور ترتبط بطبيعة المواد الدراسية وأسلوب المحاضرة وطرق التقييم.

تعريف الرضا الدراسي:

يعرف (الطيب، ١٩٨٦) الرضا الدراسي بأنَّه اتجاه يعتبر محصلة للعديد من الخبرات المحبوبة وغير المحبوبة المرتبطة بالدراسة، ويكشف عن نفسه في تقدير الفرد للدراسة، ويستند هذا التقدير بدرجة كبيرة على النجاح الشخصي أو الفشل في تحقيق الأهداف الشخصية، وعلى الإسهامات التي تقدمها الدراسة في سبيل الوصول إلى هذه الغايات"، ويضيف أنَّ الرضا عن الدراسة يصنع الرضا عن المهنة، ويكون مرتبطًا ارتباطًا وثيقًا بالرضا عن الحياة. ويعرفه (علي، ٢٠٠١) بأنه "يعبر عن مدى إشباع الطالب لحاجاته الأولية والثانوية من خلال الدراسة بالكلية ورضاه عنها التي تتضمن العوامل المتعلقة بالتخصص الدراسي التي من شأنها أن تؤثر في رضاه عن التخصص والعمل في المهنة".

كما تعرف كريمان عويضة منشار (٢٠٠٢) الرضا عن الدراسة بكليات التربية بأنَّه "مدى حب الطالب لدراسته أو كراهيته لها، كما أنَّ رضاه عن الدراسة يتحدد من خلال تنمية العلاقات الطيبة بأعضاء هيئة التدريس والزملاء، ومدى تنظيم الجداول الدراسية، وتوفير المعامل والأجهزة والوسائل التعليمية والمراجع، وعلاقة الإعداد الأكاديمي والمهني والتربوي بمستقبل المهنة، ومدى تأثير الدراسة بكلية التربية على تنمية التفكير ومواجهة المواقف الاجتماعية" (منشار، ٢٠٠٢). ويعرفه (محمد، ٢٠٠٤) بأنَّه "الحالة الشخصية للطالب في كلية التربية التي تعبر عن مستوى قبوله لمجموعة الأنشطة والأهداف الدراسية والمستقبلية للتخصص".

ويعرفه أيضًا (مغاوري، ٢٠٠٤) بأنَّه "الناتج النهائي للمشاعر التي يشعر بها الطالب تجاه المؤسسة الأكاديمية التي يدرس بها متأثرًا بمجموعة من العوامل والمتغيرات التي تتعلق بطبيعة دراسته من حيث: المقررات الدراسية، وبرامج الدراسة ونظمها، وعلاقته بأعضاء هيئة التدريس، بالإضافة إلى الأنشطة والخدمات التي تُقَدَّم بداخل تلك المؤسسة الأكاديمية، ومدى ملاءمة كل ذلك لطموحه الدراسي ورغبته في التفوق". ويعرفه (مصيلحي، الحسيني، ٢٠٠٤): بأنَّه مشاعر الطالب تجاه تخصصه أو دراسته من حيث حبه وتقبله وتقديره لهذا التخصص والناتج من أنَّه يحقق له النجاح ويحقق أهدافه.

ويشير (عطية، ٢٠٠٨) إلى أنَّ الرضا الدراسي يمثل اتجاهًا ينتج عن العديد من الخبرات المحبوبة المرتبطة بالدراسة، ويكشف هذا الاتجاه عن نفسه في تقدير الطالب للدراسة، ويستند هذا التقدير على النجاح الشخصي أو الفشل في تحقيق الأهداف الشخصية، وعلى الإسهامات التي تقدمها الدراسة في سبيل الوصول إلى هذه الغايات، وعلى هذا يمكن تعريف الرضا الدراسي بأنَّه "شعور داخلي لدى الطالب يظهر في سلوكه وتصرفاته ويعبر عن مدى حبه وتقبله وارتياحه للتخصص الدراسي".

كما يعرفه (العمرات؛ الثوابية، ٢٠١١) بأنَّه "مستوى رضا الطلاب عن

هيئة التدريس والمحتوى الدراسي وأساليب التدريس والاختبارات والخدمات والإرشاد الأكاديمي بالجامعة". ويعرفه (لزعر؛ الصالح، ٢٠١٤) بأنَّه "حالة من الارتياح النفسي تجاه الظروف والبيئة التي يتلقى فيها الطالب دروسه.

وبنظرة تحليلية للتعريفات السابقة يلاحظ أنَّ جميعها تشير إلى أنَّ الرضا الدراسي يعبر عن حالة شخصية داخلية تُبْنَى على أساس مشاعر الطالب ومدى حبه أو عدم حبه للمؤسسة التي يدرس بها، وهذه الحالة تنتج عن الخبرات المرتبطة بالجوانب المختلفة للعملية التعليمية ومدى إشباعها لاحتياجاته، وبعض هذه التعريفات ومنها تعريف (منشار، ٢٠٠٢)، (مغاوري، ٢٠٠٤)، (العمرات؛ الثوابية، ٢٠١١) يحدد أبعاد عملية الرضا الدراسي التي منها (علاقته بأعضاء هيئة التدريس، ومدى تنظيم الجداول الدراسية، وتوفير المعامل والأجهزة والوسائل والمراجع، والمقررات الدراسية، وبرامج الدراسة ونظمها، والأنشطة والخدمات التي تُقَدَّم بالمؤسسة التعليمية، وأساليب التقويم، والخدمات الإرشادية التي تُقَدَّم للطلاب...)، وتشير الباحثة إلى أنَّه –في إطار البحث الحالي– سوف يتم دراسة الرضا عن المقرر الدراسي وتحديدًا عن مقرر القياس والتقويم التربوي الذي يقدَّم لطلاب الدبلوم العام في التربية (جميع الشعب) بكلية الدراسات العليا للتربية.

وعلى هذا يمكن تعريف الرضا الدراسي عن المقرر في إطار البحث الحالي بأنَّه "شعور داخلي لدى طالب الدبلوم العام بكلية الدراسات العليا للتربية تجاه مقرر القياس والتقويم التربوي يوضح مدى حبه وتقبله لهذا المقرر متأثرًا بعدة عوامل، هي: (أهداف المقرر، ومحتوى المقرر، وأساليب التدريس المستخدمة، ومعينات التعلم المستخدمة، والأنشطة المصاحبة، وأساليب القياس والتقويم المتبعة).

العوامل المؤثرة في الرضا الدراسي:

يتأثر شعور الطالب بالرضا الدراسي بوجه عام بعدة عوامل، بعضها عوامل ذاتية خاصة بالطالب كقدراته العقلية والتحصيلية، واحتياجاته النفسية

والاجتماعية، وحالته الجسمية والصحية، وكذلك مفهومه عن ذاته ومستوى طموحه، ومهاراته في التعامل مع مشكلات الحياة اليومية والضغوط، كما يتأثر بطبيعة العلاقات في الأسرة وظروفها الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، كما يتأثر أيضًا بنمط الحياة الجامعية بما فيها من أنظمة وتعليمات وخدمات ومناهج وعلاقات مع أعضاء هيئة التدريس (حمدي، عثمانة، ١٩٩٩).

ويتفق مع ذلك فضل (٢٠١٤)؛ إذ يرى أنَّ الرضا عن الدراسة يتأثر بعدة عوامل، منها ما هو داخلي، مثل: القدرات العقلية للطالب، ومدى ملاءمة ما يدرسه لإشباع حاجاته النفسية، ومنها ما هو خارجي، مثل: المناخ السائد بالمؤسسة التعليمية، وطرق التدريس والتقويم والتفاعل مع أعضاء هيئة التدريس، وهذه العوامل هي التي تؤدي إلى الارتفاع أو الانخفاض في شعور الطالب بالرضا عن دراسته.

وتحدد نسيمة مبارك (٢٠١٤) العوامل المؤثرة في الرضا الدراسي في:

١- الرضا عن التوجيه: وهو يعني مدى رضا الطالب عن المساعدات التي تُقَدَّم له بشأن اختيار دراسة توافق ميوله واستعداداته.

٢- الرضا عن نوعية المقررات الدراسية المقدمة للطالب.

٣- الرضا عن نوعية طرق التدريس التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس.

٤- الرضا عن أساليب التقويم المستخدمة ومدى مراعاتها للعدل والموضوعية والإنصاف في تقييم أداء الطلاب (مبارك، ٢٠١٤).

وحريٌّ بالذكر أنَّه في إطار الدراسة الحالية سوف تتم دراسة علاقة الرضا عن المقرر الدراسي لمادة القياس والتقويم التربوي بما يتضمنه من محتوى وطرق تدريس وأنشطة مصاحبة وأساليب تقويم ببعض العوامل الداخلية الخاصة بالطالب، وهي: مستوى العبء المعرفي الذي يشعر به، ومدى إدراكه للمساندة الاجتماعية ممن حوله، ومستوى القلق لديه، وأيضًا فعاليته الذاتية في تعرُّف علاقة هذه العوامل بشعوره بالرضا عن المقرر الدراسي، وفي تعرُّف إمكانية

التنبؤ بدرجة الرضا عن المقرر من خلال معرفة درجاته في هذه العوامل.

ومِن أهم النظريات التي تفسر الرضا الدراسي النظرية المعرفية الاجتماعية المهنية[1] للينت Lent (2008) التي تفترض وجود ثلاثة عوامل تؤثر في الرضا الدراسي، وهي: التقدم في تحقيق الأهداف، والاختيار، والأداء.

إذ يشير لينت Lent (2008) إلى أنَّ بعض المتغيرات المعرفية الاجتماعية مثل (فعالية الذات، وتحقيق الأهداف) من الممكن أنْ تفيد في دراسة الرضا عن الحياة بشكل عام، كما يوضح أن (فعالية الذات، والقدرة على التطور في تحقيق الأهداف، والمساندة الاجتماعية) لها دور مُنبئ عن رضا الطالب في حياته الأكاديمية والاجتماعية، وقد قام Lent (2008) بوضع نموذج أطلق عليه "النموذج المعياري للصحة النفسية" يفترض من خلاله أننا من الممكن أن نتنبأ بالرضا الدراسي للطالب من خلال معرفتنا بمدى تحقيقه لأهدافه، وأيضًا من خلال قياس فعالية الذات التي يُقْصَد بها هنا (مدى امتلاك الطالب المهارات والقدرات اللازمة لتحقيق النجاح، ومدى تحقق نتائج التوقعات التي يتوقعها الفرد عن ذاته)، وكذلك من خلال قياس درجة المساندة الاجتماعية والبيئية التي يتلقاها الطالب ممن حوله؛ لأنَّ هذه المتغيرات تُعَدُّ مصادر الرضا لدى الفرد، فعدم تَقَدُّم الطالب في تحقيق أهدافه يؤدي إلى شعوره بعدم الرضا، في حين أن تنمية فعالية الذات لدى الطالب، وتوافر المساندة الاجتماعية والبيئية اللازمة (مثل التشجيع الاجتماعي، والنمذجة الاجتماعية، والتعلم والتدريب الفعال) تساعد على تحقيق أهدافه، مَا يزيد من شعوره بالرضا عن الدراسة.

العبء المعرفي[2]:

مع التطور العلمي والتكنولوجي الهائل الَّذي يشهده العالم، ومع تنوع مصادر المعلومات والمعرفة وتعددها في العصر الحديث، ومع تعقد أنماط

(1)Social-Cognitive Career Theory
(2)Cognitive Load

الحياة، ومع تعدد الأدوار التي يقوم بها الفرد في مجالات الحياة المختلفة أصبح الفرد مُثقلًا بالمعارف والمعلومات والمشكلات التي يتعامل معها في حياته اليومية، وأصبح هناك عبء كبير على الذاكرة العاملة لديه؛ إذ عليها أنْ تقوم بمعالجة هذه المعلومات المتعددة والمعقدة خلال وقت محدد، ومع محدودية سعة الذاكرة العاملة يتحمل الفرد عبئًا معرفيًّا نتيجةً لتعدد هذه المعلومات وتنوعها وتعقدها؛ ما يعيقه عن التفكير العلمي السليم الذي يُمَكِّنه من حل مشكلاته أو تحقيق أهدافه.

فالطالب في الوقت الراهن يحتاج إلى خفض العبء المعرفي المفروض على ذاكرته العاملة أثناء أداء مهام التعلم من أجل تعلم قائم على استعمال مهارات التفكير العليا، فهو يحتاج إلى معلومات كثيرة ومترابطة لتصبح الأساس الذي يبني عليه مخططاته المعرفية في ذاكرته طويلة المدى (Copper, G., 1998).

إذ يحتاج المتعلم إلى خفض العبء المعرفي لديه ليتمكن من ممارسة العمليات العقلية العليا – الأكثر إنتاجًا– في المخ، وينشأ العبء المعرفي نتيجة لعمليات التجهيز المعلوماتية التي تمارَس في الذاكرة العاملة، التي إذا زادت عن حد معين يقل معها القدرة على الاستنتاج والتفكير، وتتأثر المهارات العقلية العليا لدى الفرد، مثل اتخاذ القرار وحل المشكلات والابتكار (إبراهيم، ٢٠١٢).

مفهوم العبء المعرفي:

يعد مفهوم "العبء المعرفي" أو "الحمل المعرفي" من المفاهيم التي ظهرت في سبعينيات القرن العشرين، مشيرًا إلى الإمكانيات المعرفية المحدودة للمتعلم، وخاصةً في مجال قدرة الذاكرة العاملة على معالجة المعلومات في الموقف التعليمي، ويعرفه شاندلر وسويلر Chandler, P.& Sweller, J. (1991) بأنَّه "الكمية الكلية من النشاط العقلي في الذاكرة العاملة خلال وقت معين، ويقاس بعدد الوحدات أو العناصر المعرفية، والعامل الرئيسي الذي يشكل العبء المعرفي هنا هو عدد العناصر التي يتوجب الانتباه إليها".

كما يرى سويلر وآخرون Sweller et al (1998) أنَّ العبء المعرفي يشير إلى السعة المطلوبة للذاكرة العاملة من أجل بناء المخطط المعرفي للفرد وقيامه بعمله الآلي الذي يحدث تغيرات في الذاكرة طويلة المدى. ويضيف توفنين وسويلر Tuovinen& Sweller (1999) أنَّ العبء المعرفي يشير إلى الكم الكلي مِن النشاط العقلي المفروض على الذاكرة العاملة في وقت معين أثناء التعامل مع مهمة ما.

ويعرفه الشمس، وحسن (٢٠١١) إجرائيًّا بأنَّه عملية عقلية يتم من خلالها تعرُّف المفحوص الخصائص السيمانتية للرمز من بين مجموعة من الرموز الموزعة بشكل عشوائي خلال مدة زمنية محددة. وتعرفه أماني سعيدة سيد إبراهيم (٢٠١٢) إجرائيًّا بأنَّه الدرجة المعبرة عن عدد المفردات التي يتم استدعاؤها من الذاكرة قصيرة المدى خلال وحدة زمنية معينة عقب إجراء عمليات التجهيز عليها (إبراهيم، ٢٠١٢). في حين تعرفه سهاد عبد الأمير عبود (٢٠١٣) بأنَّه الكمية الكلية من النشاط العقلي الذي يتوجب على الطالبات إتمامها لعملية التعلم ولإبقاء الذاكرة العاملة نشطة من أجل فهم ومعالجة المادة الدراسية وترميزها وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى (عبود، ٢٠١٣).

وتعرفه الباحثة في إطار البحث الحالي بأنَّه مقدار النشاط العقلي الذي يبذله الطالب المعلم في فترة زمنية محددة أثناء تحصيل مادة القياس والتقويم المقررة على طلاب الدبلوم العام في التربية، الَّذي يساعده على تذكر وفهم وتطبيق مفاهيم هذه المادة وتخزين ما تم تعلمه في الذاكرة طويلة المدى واسترجاع هذه المفاهيم عندما يُطْلَب منه.

ويُعرف العبء المعرفي إجرائيًّا بأنَّه الدرجة التي يحصل عليها الطالب المعلم في مقياس العبء المعرفي المستخدَم في الدراسة الحالية الذي يتطلب منه تحديد مقدار الجهد المبذول في تحصيل مادة القياس والتقويم المقررة على طلاب الدبلوم العام في التربية.

أنواع العبء المعرفي:

تميز نظرية العبء المعرفي بين ثلاثة أنواع من الأعباء المعرفية، وبعض هذه الأعباء مفيد، بينما يعمل البعض الآخر على إهدار الموارد المعرفية والذهنية، فالسعة الذهنية الكلية محدودة، ما يجعل المتعلم في حاجة إلى الموازنة بين هذه الأشكال الثلاثة لتحسين كفاءة التعلم لديه (Shehab, H., 2011).

وتنقسم الأعباء المعرفية إلى:

١- العبء المعرفي الجوهري (الأساسي) [(١)]:

ويسمى أحيانًا "العبء المعرفي الداخلي" أو "الذاتي"، وهو يتكون نتيجة الطبيعة المعقدة للمعلومات التي يجب معالجتها، مثل: صعوبة مادة الكيمياء، والفيزياء، والرياضيات (Sweller& Chandler, 1994) فهو يتعلق بعدد العناصر التي يجب أنْ تتم معالجتها في وقت واحد في الذاكرة العاملة، مَا يؤدي إلى تفاعل هذه العناصر وتداخلها، ويؤدي إلى العبء المعرفي (Sweller, 1994; Mareno& Mayer, 2000)، فالعبء المَعرفي الجوهري أو الداخلي يتحدد من خلال مدى تفاعل العناصر المختلفة لأداء المهمة بنجاح، فالمهمة التي يؤديها الفرد تزداد صعوبةً كلما تم مزج العديد من العناصر في آنٍ واحد وليس بسبب عدد العناصر التي تشتمل عليها هذه المهمة، ومِن ثَمَّ فإنَّ المهمة كلما كانت منخفضة في تفاعلية عناصرها، أَي: كلما تطلبت ترابطًا أقل بين عناصرها أصبحت أكثر سهولة في تعلمها؛ نظرًا لأنَّها تحتوي على عناصر يمكن تعلُّم كل منها على حِدَةٍ، ولا يُشْتَرَط تعلمها جميعًا في آنٍ واحد، مَا يخفف العبء على الذاكرة العاملة للفرد، فهي لا تتطلب الاحتفاظ بعددٍ كبير من العناصر في الوقت نفسه داخل الذاكرة العاملة، وعندما تحتاج المهمة إلى ترابط وتفاعل كبير بين عناصرها وتتطلب أن يستوعب الفرد أكثر من عنصر معًا وأن يربط هذه

(1)Intrinsic Cognitive Load

العناصر معًا، في الوقت نفسه فإنَّ ذلك يؤدي إلى زيادة العبء على الذاكرة العاملة للفرد (Sweller, J., 1994).

وقد افترضت نظرية العبء المعرفي في البداية أن هذا النوع من العبء لا يمكن تغييره مِنْ قِبَل مصمم التعلم والتعليم، وأنَّ المادة التعليمية الصعبة هي المادة التي تحتوي على عددٍ كبير من العناصر المتفاعلة (المتداخلة والجديدة)، فعدد العناصر المتفاعلة التي تحتويها المادة التعليمية يُعَدّ مُؤشرًا على مستوى صعوبتها، فالذاكرة العاملة تستطيع معالجة (٢-٣) عناصر متفاعلة فقط، فعلى سبيل المثال يستطيع المتعلم المبتدئ تعلم بعض الكلمات الإنجليزية بسهولة، ولكن من الصعوبة أنْ يتعلم تكوين جملة صحيحة واحدة باللغة الإنجليزية؛ لأنَّها تتطلب الانتباه إلى تَلَفُّظ كلماتها، ومعنى كل كلمة فيها، والتركيب العام للجملة وزمنها... إلخ (الصبوة، ٢٠٠٠).

ويشير كلارك وآخرون Clark, et al (2011) إلى أنَّ ذلك الرأي تم تعديله على يد سويلر Sweller وزملائه لتفترض النظرية بعد ذلك أنَّ المتعلمين والمعلمين يمكنهم تقليل العبء المعرفي الداخلي من خلال تقليل عدد العناصر المتفاعلة في المهمة في بداية التعلم، وإعادة تقديم المزيدِ بَعد فهم العناصر الضرورية، كما أنَّ العمليات الأكاديمية المعقدة ذات الخطوات المتعددة يمكن أن يقوم المعلمون بتقسيمها إلى سلسلة من المهام الفرعية والخطوات البسيطة، وبذلك يقل العبء على الذاكرة العاملة للفرد.

٢- العبء المعرفي الخارجي[1]

هو العبء الذي يفرضه مصمم عملية التعلم والتعليم من خلال الطريقة التي يقدم بها المادة التعليمية للدارسين أو المتعلمين، فطرائق التدريس غير المناسبة والتعليم المصمَّم بطريقة غير مناسبة تمثل عبئًا على الذاكرة العاملة للمتعلم؛ فالعبء هنا يظهر بسبب الجهد الإضافي الذي يبذله المتعلم لمحاولة فهم ما يقدمه المعلم الَّذي لا يتناسب في هذه الحالة مع طبيعة المادة المتعلَّمة

(1)Extraneous Cognitive Load

ولا يُسهِّل استيعابها، ولذلك يسمى العبء المعرفي الخارجي بـ"العبء المعرفي الدخيل" أو "غير الضروري" أو "غير الفعال"، فجميع العمليات المعرفية التي تشغل سعة الذاكرة العاملة ولا ترتبط بصورة مباشرة بمحتوى المادة التعليمية ولا بهدف التعلُّم تشكل عبئًا معرفيًّا دخيلًا على الذاكرة العاملة، فعلى سبيل المثال عند تقديم مشكلة ما للمتعلم للوصول إلى حل لها تمثل هذه المشكلة عبئًا معرفيًّا جوهريًا على الذاكرة العاملة، وفي الوقت نفسه قد تفرض الطريقة التي يقدم بها المعلم هذه المشكلة على المتعلم عبئًا معرفيًّا دخيلًا إذا ما قام المعلم مثلًا بتقديمها كجزأين منفصلين (النص الذي يوضح المشكلة بمفرده، وشكل توضيحي لهذه المشكلة في وقت آخر منفصل عن النص)، ما يجعل المتعلم يتشتت بين الشرح النصي والشكل التوضيحي محاولًا الربط بينهما بصعوبة من أجل الوصول إلى حلِّ المشكلة، ما يضيف عبئًا معرفيًّا إضافيًّا على الذاكرة العاملة (Chong, T., 2005).

وتشير ستريلير Strehler (2008) إلى أنَّ العبء المعرفي الخارجي أو الدخيل هو العبء الذي تفرضه الظروف التي تقدَّم فيها المعلومات للمتعلمين التي تتطلب منهم القيام بعمليات عقلية والقيام بأنشطة لا ترتبط ارتباطًا مباشرًا باستيعاب هذه المعلومات، وتكوين الصور العقلية التي تتطلبها من أجل إدراجها في مخطط البناء المعرفي للمتعلم.

كما أن مراعاة خبرة المتعلم من الأمور المُهمة التي يجب مراعاتها لتقليل العبء المعرفي الدخيل عند تقديم معلومات أو مهام جديدة، إذ يرى كاليجا وآخرون Kalyga et al; (1998) أنَّ عدم التوافق بين خبرة المتعلم وصعوبة المهمة يزيد من العبء على الذاكرة العاملة، وأنَّ عدم التوافق بينهما يحدث بطريقتين: أولاهما أن صعوبة المهمة تفوق خبرة المتعلم. والأخرى أنَّ خبرة المتعلم تفوق صعوبة المهمة، وكلا الشكلين يؤدي إلى عبء دخيل على الذاكرة العاملة للمتعلم، هذا العبء يتولد نتيجة التفاعل بين المعلومات الضرورية للمهمة مع الإبقاء والحفاظ على هذه المعلومات المهمة والتفاعل بين المعلومات غير المهمة من جهة أخرى، وكل هذا يؤدي إلى ضياع الجهد والوقت.

ويشير فان ميرينبوير وسويلر (Van Merrienboer, J.,& Sweller, L. 2005) إلى أن العبء الخارجي لا يعيق التعلم عندما يكون العبء الداخلي للمهام منخفضًا، إلا أنَّه يعيقه عندما يكون العبء الداخلي للمهام مرتفعًا.

ولذلك ترى الباحثة أنَّه من الضروري تقليل العبء الخارجي عن طريق استخدام طرائق تدريس مناسبة، واختيار مهام تتناسب مع خبرة المتعلم، وتحسين الظروف المحيطة بالعملية التعليمية، مَا يضمن تخفيف العمل على الذاكرة، ومِنْ ثَمَّ سهولة أداء المهمة.

٣- العبء المعرفي وثيق الصلة(١):

يعرف العبء المعرفي وثيق الصلة بـ"العبء المعرفي المناسب" أو "الفعال"؛ إذ إنَّه يسهم في عملية التعلم بدلًا من تعارضه معها؛ فهو يحدث نتيجة للمعالجة المعرفية المفيدة (Chandler, P.& Sweller, J. 1991).

وفي البداية كان يُعْتَقَد أن العبء المعرفي الكلي هو مزيج من الأعباء المعرفية الداخلية المتأصلة في المادة المتعلَّمة أو المهمة، وأنَّ الأعباء المعرفية الخارجية هي تلك الأعباء التي تفرضها الطرق التعليمية المختلفة (Sweller, J. 1994)، ومن هذا المنطلق كان هناك اهتمام من الباحثين في مجال الأبحاث التي تهتم بنظرية العبء المعرفي على دراسة التصميمات التعليمية في محاولة منهم للتقليل من العبء المعرفي الخارجي (Kirschner, 2002).

وفي مرحلة لاحقة تمت الإشارة إلى العبء المعرفي وثيق الصلة بالموضوع الذي يعد عبئًا فعالًا، وهو يعرف بأنَّه مجموع العمليات المعرفية التي ينشغل بها المتعلم حينما يتفاعل مع المادة التعليمية وتكون مفيدة للعملية التعليمية، فعندما يتفاعل المتعلم مع المادة التعليمية عن طريق الأنشطة التعليمية فإنَّ هذه الأنشطة تساعد المتعلم على اكتساب خبرات تُخَزَّن في الذاكرة طويلة المدى على شكل مخططات معرفية تساعده عند القيام بمهام جديدة.

(1)Germane Cognitive Load

كما أشار كلٌّ من باس وفان ميرلنبر Pass, F.& Van Merrlenber (1994) في دراسة لهما إلى أنَّ الأمثلة المحلولة المتعددة لحلول بعض المشكلات ذات مستوى الصعوبة المتنوعة تضع على الطلاب نوعًا مختلفًا من العبء المعرفي يختلف عن العبء المعرفي الداخلي والخارجي، أطلقوا عليه اسم "العبء الوثيق"؛ لأنَّه يكون وثيق الصلة أو مفيدًا بالنسبة لاكتساب المخططات العقلية، فهذه الأمثلة المتنوعة أدت إلى تحسن التعلم بصورة أفضل، لأنَّ التغير في شكل المشكلة ومستوى تعقد، على الرغم من أنه يؤدي إلى زيادة العبء المعرفي؛ فإنه يترك أثرًا إيجابيًّا على التعلم؛ إذ وُجِدَ أن الطلاب الذين اتُّبِعَتْ معهم هذه الطريقة أظهروا كفاءة أعلى في عملية التعلم؛ فالعبء المعرفي الفعال، أي: "وثيق الصلة" يسهم في عملية التعلُّم بدلًا من تعارضه معها (Channdler, P.& Sweller, J, 1991).

وتشير أماني سعيدة سيد إبراهيم (٢٠١٢) إلى أن نظرية العبء المعرفي ترى أن التعلم يحدث بصورة أفضل إذا تناسبت المادة المقدَّمة مع البنية المعرفية لدى الفرد، وكذلك عندما تُقَدَّم بطريقة متأنية لتمكن الفرد من تكوين المخطط الخاص بها أو دمجها مع المخطط الأصلي لديه، مع مراعاة العوامل الداخلية والخارجية للتعلم، إلا أن نظرية العبء المعرفي تعزو هذا النوع من العبء إلى طرائق التعليم المستخدمة في عرض المعلومات على الطلبة، كالرسوم والجداول وخرائط المفاهيم، وهذا النوع من العبء يمكن تعديله باستبدال هذه الطرائق (إبراهيم، ٢٠١٢).

ويرى كيرشنير Kirschner (2002) أنَّ الافتراض الرئيسي الخاص بتوليد العبء المعرفي الوثيق يتمثل في أنَّه عندما تنخفض الأعباء المعرفية الداخلية والخارجية، بحيث لا تشغل المادة المتعلَّمة سعة الذاكرة العاملة كاملةً فإن زيادة العبء الوثيق قد يؤدي إلى تحسين عملية التعلم.

ويشير باس وفان ميرينبير Pass, F.& Van Merrinber (1994) إلى أن هناك بعض الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها من أجل توليد العبء

المعرفي الوثيق، ومنها استراتيجيات استخدام الأمثلة المحلولة مع المتعلمين خاصةً المبتدئين منهم، وتغيير هذه الأمثلة من شأنه أنْ ينمي قدرتهم على الحلول المنطقية للمشكلات.

ومما سبق يتضح أنَّ هناك ثلاثة أنواع للأعباء المعرفية؛ اثنان منها يعوقان أداء العملية التعليمية أو أداء المهمة المعرفية عمومًا، وهما: العبء الداخلي أو الأساسي، وهو العبء الذي تفرضه الطبيعة الخاصة بالمادة ومدى صعوبتها أو سهولتها، والعبء الخارجي الذي يتصل بالطريقة التي تقدَّم بها المادة أو الاستراتيجية التي يستخدمها المعلم في توصيل المادة، وهذان العبئان يؤثران سلبًا في التعلم؛ إذ تؤدي زيادتهما إلى إعاقة حدوث التعلم.

أمَّا العبء الثالث فهو العبء وثيق الصلة، وهذا العبء هو عبء إيجابي، فهو يرتبط ببعض الأنشطة التي يقوم بها المتعلم التي تمثل بدورها عبئًا على الذاكرة، إلَّا أن هذه الأنشطة تسهِّل حدوث التعلم أو تحفزه، مثل قيام المتعلم ببعض النشاطات ذات الصلة بموضوع المادة، أو إعطاء العديد من الأمثلة المحلولة المتنوعة والمختلفة الصعوبة لموضوعات المادة.

أسباب العبء المعرفي:

تتعدد الأسباب التي تؤدي إلى زيادة الشعور بالعبء المعرفي أثناء أداء المهام المعرفية والتعليمية المختلفة، ومنها على سبيل المثال:

- الطرق التقليدية التي يقدم بها المعلم المادة التعليمية سواء في المدارس أو الجامعات التي يقوم فيها بالدور الرئيسي في العملية التعليمية؛ إذ يلقي المعلومات، وعلى المتعلم أن يؤدي دور المتلقي السلبي الذي لا يشارك في العملية التعليمية (سلمان، ٢٠٠٩).
- محدودية الذاكرة قصيرة المدى (الذاكرة العاملة) فالذاكرة العاملة هي التي تقوم بمعالجة المعلومات التي يريد المتعلم تخزينها، فإذا كان هناك عائق يجعل هذه الذاكرة غير قادرة على تخزين المعلومة فإن

عملية التعلم تفشل، ولذلك يجب مراعاة هذه المحدودية عند تصميم المواد التعليمية المختفة (أبو رياش، ٢٠٠٧)، فالأنشطة البشرية تعتمد بالدرجة الأولى على اثنين من أنظمة الذاكرة، وهما: الذاكرة العاملة، والذاكرة طويلة المدى، وهذان النظامان يعملان معًا، فالذاكرة طويلة المدى تعد مخزنًا للمهارات والمعارف الجديدة، في حين تشكل الذاكرة العاملة أساس معالجة المعلومات الجديدة (Clark, R., Nguyen, F.& Sweller, J. 2011)، إلا أنَّ الذاكرة العاملة محدودة في كلٍّ من مدتها وسعتها، ويفترض جورج ميللر (George Miller, 1956) في مقاله الإبداعي "الرقم السحري سبعة مضافًا إليه أو مطروحًا منه اثنان" أنَّ سعة الذاكرة العاملة محدودة وتتراوح بين سبعة مضافًا إليها أو مطروحًا منها اثنان من وحدات التخزين (Shehab, H., 2011).

- قصر الفترة الزمنية المتاحة للتفكير، وعدم إتاحة الفترة الزمنية الكافية للمتعلم لكي يفكر بشكلٍ جيد، وعدم إعطاء الفترة الزمنية الكافية للذاكرة العاملة لأداء دورها ووظائفها بشكل جيد (Kalyuga, S., 2003).

ومن أشهر النظريات التي تتناول العبء المعرفي تلك النظرية التي وضعها جون سويلر (1980) John Sweller التي استخدمت مصطلح معالجة المعلومات، لا سيما مَا يخص الذاكرة بأنواعها الثلاثة: فالذاكرة العاملة التي تنتبه إلى المعلومات وتقوم بمعالجتها تتصف بالمحدودية في الزمن الذي تستطيع أن تحتفظ فيه بالمعلومة، وكذلك بالمحدودية في السعة، فهي تتسع فقط لتسعة عناصر بصرية وسمعية، وهذه المحدودية في الزمن والسعة تؤدي إلى ضعف التعليم، مَا يستلزم وجود استراتيجية لمواجهتها، وهذا ما قام به Sweller في البداية، أمَّا الذاكرة طويلة المدى فهي التي تخزن المعارف والمهارات التي عولجت، والمهارات التي تعلمها الفرد، وهي تمتاز بأن سعتها غير محدودة (Sweller, J., 2004)، فالذاكرة طويلة المدى تمثل الخزين المعرفي للفرد من المعلومات والمهارات التي يمتلكها الفرد (أبو رياش، ٢٠٠٧).

وهذه النظرية تتأثر إلى حدٍّ كبيرٍ بنظرية دارون وقوانين الانتخاب الطبيعي والبقاء للأصلح؛ إذ يَرى سويلر أنَّ المعلومات المخزنة تستمر بشكل متجدد بالتنسيق مع البيئة، وهذا التنسيق يؤدي إلى اختلافات وتغيرات مُستمرة، وهذه التغيرات المستمرة يبقى الفعال منها ويختفي غير الفعال مع مرور الوقت، وهكذا الحال بالنسبة للبناء المعرفي للفرد، وهو عبارة عن عددٍ كبيرٍ من المعلومات المخزنة في الذاكرة طويلة المدى، وهذه المعلومات يثبت منها بشكل أكبر ما هو أكثر استخدامًا وارتباطًا بأنشطة الفرد وخبراته (Sweller: 2004).

وفي ضوء نظرية العبء المعرفي فإنَّ التعلم يمثل عملية تخزين المعرفة والمهارات في الذاكرة طويلة المدى بطريقة تُمَكِّن المتعلمين من استرجاعها وتطبيقها وقت الحاجة إليها، إذ يرى أصحاب نظرية العبء المعرفي أنَّهم يمكن أن يواجهوا التعليم التقليدي، فتقديم أي محتوى بسيط يتضمن القليل من تفاعل العناصر المعرفية، ما يجعل الطالب قادرًا على استيعاب النص، ولذلك يجب الابتعاد عن تضمين المحتوى مستويات عالية من التفاعل؛ لأنَّ ذلك يؤدي إلى تعلم غير فعال بسبب زيادة العبء المعرفي على الذاكرة، كما يجب الابتعاد قدر الإمكان عن الزيادة المعرفية في المعلومات التي من شأنها أن تقلل من عملية التعلم (عبود، ٢٠١٣).

العلاقة بين الرضا الدراسي والعبء المعرفي:

مما سبق ترى الباحثة أنَّ هناك علاقة بين رضا الطالب عن المقرر الدراسي وتخفيف العبء المعرفي لديه؛ إذ إن التنظيم الجيد للمقرر وعدم تضمينه مستويات مرتفعة من التفاعل يسهِّل استيعاب أجزائه، كما يساعد على تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى، كما أنَّ الاعتماد على استراتيجيات تسهِّل تخزين هذه المعلومات، كل ذلك لا شك يزيد من رضا الطالب عن المقرر الدراسي، وفي الوقت ذاته يقلل من العبء المعرفي على ذاكرة الطالب.

وفي دراسة أجراها الشمس، وحسن (٢٠١٠) على عينة مكونة من (١٢٠) طالبًا وطالبة من الصف الخامس الإعدادي بفرعيه العلمي والأدبي

بهدف تعرُّف مستوى العبء المعرفي لدى طلاب هذه المرحلة كان من النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة أنَّ العبء المعرفي ظاهرة معرفية تتأثر بالتعقيدات والتفاصيل في المنهج سواء في الجانب العملي أو الإنساني، كما تتأثر بالطريقة التي يتبعها المدرس، وبالبناء المعرفي للفرد سواء كان الفرد ذكرًا أم أنثى، أي إنَّ مُستوى العبء المعرفي لم يتغير بتغيُّر الجنس، ولكنه تأثر بالعوامل ذات العلاقة بالمقرر، وبطريقة تقديمه، وهي في الوقت ذاته العوامل نفسها التي يتحدد على أثرها مدى رضا الطالب عن المقرر، مَا يشير إلى وجود علاقة بين مدى رضا الطالب عن المقرر الذي يدرسه ومستوى العبء المعرفي الذي يشعر به أثناء دراسته.

كما توصل التكريتي، وأحمد (٢٠١٣) إلى النتيجة نفسها مِن خلال الدراسة التي قاما بها على عينة مكونة من (٢٠٠) طالب وطالبة من طلاب المعهد التقني بكركوك بالعراق بهدف تعرُّف مستوى العبء المعرفي لدى أفراد العينة وفقًا لمتغيري الجنس والمرحلة الدراسية؛ إذ تَوصلت نتائج هذه الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المعهد في العبء المعرفي وفق متغيري الجنس والمرحلة الدراسية، نظرًا لأنَّ العبء المعرفي ينتج عن التفاعل بين عناصر المعلومات في المادة التعليمية، وأنَّ الرسوم المقدمة من خلال المادة التعليمية تقلل من العبء المعرفي لدى الذكور والإناث ولدى طلاب المراحل الدراسية المختلفة على حد سواء، وكذلك توصلت هذه الدراسة إلى أنَّ استخدام بعض الاستراتيجيات التدريسية مثل استراتيجية الأمثلة المحلولة ساعد على انخفاض مستوى العبء المعرفي لدى جميع أفراد العينة على حدٍّ سواء، ولا شك أنَّ استخدام مثل هذه الاستراتيجية وتنظيم التفاعل بين أجزاء المادة هما من العوامل الَّتي تزيد من رضا الطلاب عن المقرر الدراسي، مَا يشير إلى إمكانية وجود علاقة بين الرضا الدراسي لدى الطلاب ومستوى العبء المعرفي لديهم، وهذا ما تسعى الدراسة الحالية لتعرُّفه.

كما أشارت دراسة إلهام عبيد (١٩٨٨) إلى بعض العوامل المؤثرة في

عدم رضا الطلاب عن البرامج الدراسية، وهي:

- جفاف المعلومات التربوية المقدَّمة في البرنامج.
- تأخر وصول الكتاب الجامعي إلى أيدي الطلاب، مع عدم وضوح المعلومات الموجودة به، وعدم ترابطها.
- كثرة المواد الدراسية بالبرنامج.
- اعتماد هيئة التدريس على المحاضرات فقط أسلوبًا للتدريس؛ مَا يؤدي إلى انخفاض مستوى الطلاب التحصيلي وانخفاض نتائجهم في الامتحانات.
- فشل المنهج الدراسي في إحداث التوازن بين الدراسة النظرية والدراسة التطبيقية (عبيد، ١٩٨٨).

ومن الملاحظ أنَّ هذه العوامل جميعها تعد من العوامل التي تزيد من مستوى العبء المعرفي لدى الطلاب.

المساندة الاجتماعية(١):

يتعلق مفهوم المساندة الاجتماعية بمدى اعتقاد الفرد أنَّ البيئة المحيطة وما بها من أشخاص ومؤسسات تعتبر من مصادر الدعم الفعال، فهي تؤثر في الفرد في اتجاهين: اتجاه يتعلق بصحته النفسية؛ إذ تزيد من رضاه عن حياته ومن تقديره لذاته وتوافقه مع من حوله، والاتجاه الآخر يتعلق بمواجهة الآثار السلبية التي تنشأ من الضغوط والخبرات غير السارة التي يتعرض لها الفرد، ويشير (إبراهيم، ١٩٩٨) إلى أن أسوأ أنواع الضغوط وأكثرها ارتباطًا بالاضطراب والمرض النفسي هو ذلك الذي يحدث للفرد المنعزل الذي يفقد التواصل والمؤازرة والمساندة الاجتماعية؛ فالحياة مع الجماعة والانتماء إلى مجموعة الأصدقاء أو إلى شبكة من العلاقات الاجتماعية والأسرية المنظمة تعطي معنًى للحياة، وتجعل الفرد قادرًا على تحمُّل الضغوط ومقاومتها.

(1)Social Support

وقد قدم المُنظِّرون تعريفات متباينة لمفهوم المساندة الاجتماعية، فقد ركز البعض على العلاقات الاجتماعية المتبادلة بين الأشخاص، وركز البعض الآخر على جوانب محددة في هذه العلاقات باعتبارها تمثل جوهر المساندة، كالمشاركة الوجدانية أو الإمداد بالمعارف والمعلومات أو السلوكيات والأفعال التي يقوم بها الفرد بهدف مساعدة الآخرين في مواقف الأزمات، وكذلك المساهمات المالية (رضوان؛ هريدي، ٢٠٠١).

ويشير سارسون وليفين وبشام وسارسون Sarason, Levine, Basham Sarason, (1983) إلى أن المساندة الاجتماعية تؤدي دورًا بارزًا في تخفيف الإصابة بالاضطرابات النفسية، وتساعد على تعميق التوافق النفسي والاجتماعي للفرد، وتقي الفرد من الآثار السلبية التي يتعرض لها في مواجهته لأحداث الحياة الضاغطة، فالمساندة الاجتماعية تعني وجود أشخاص يثق بهم الفرد ويبادلونه المحبة والتقدير ويقدمون له العون والمساعدة، ويشمل مفهوم المساندة أنْ يدرك الفرد أنَّ هناك عددًا كافيًا من الأشخاص حوله يمكن أن يلجأ إليهم عندما يحتاج لذلك وأنَّ يكون راضيًا عن مساندتهم له.

ويذكر ثويتس Thoits (1986) أنَّ المُساندة الاجتماعية يقصد بها تلك المجموعة الفرعية من الأشخاص في إطار الشبكة الكلية للعلاقات الاجتماعية للفرد الذين يعتمد عليهم للمساندة الاجتماعية والعاطفية أو المساعدة الإجرائية المادية أو الاثنين معًا.

ويعرفها (الشناوي، عبد الرحمن، ١٩٩٤) بأنَّها تلك العلاقات القائمة بين الفرد وآخرين التي يدركها على أنَّها يمكن أن تعاضده عندما يحتاج إليها.

وتشتمل المساندة الاجتماعية على مكونين رئيسيين:

أولهما: أن يدرك الفرد أنه يوجد عدد كافٍ من الأشخاص في حياته يمكنه أن يرجع إليهم عند الحاجة.

وثانيهما: أنْ يكون لدى هذا الفرد درجة من الرضا عن هذه المساندة المتاحة له، والاعتقاد في كفاية هذه المساندة.

ويرى (رضوان، هريدي، ٢٠٠١) أن مفهوم المساندة الاجتماعية يشير إلى "مقدار ما يتلقاه الفرد من دعم وجداني ومعرفي وسلوكي ومادي من خلال الآخرين في بيئته الاجتماعية عندما يخبر أحداثًا أو مواقف يمكن أن تثير المشقة لديه".

وبالنظر للتعريفات السابقة نجد أنها تتفق على أن المعنى العام للمساندة هو تقديم العون والمساعدة للفرد من المحيطين به، وإدراكه لتلك المساعدة، ما ينعكس إيجابيًّا على صحته النفسية، إلَّا أن بعض هذه التعريفات ركز على شبكة العلاقات التي يرتبط بها الفرد، أي: العلاقات الاجتماعية المتبادلة بينه وبين مَنْ حوله، والبعض الآخر ركز على جوانب معينة في هذه العلاقات باعتبار أنَّ هذه الجوانب هي الأساس الذي تقوم عليه عملية المساندة، مثل المساندة المعرفية أو المادية أو الوجدانية، وهكذا...

أمَّا في إطار البحث الحالي فإنَّ الباحثة تتبنى تعريف أسماء السرسي وأماني عبد المقصود (٢٠١٢) للمساندة الاجتماعية الذي ينص على أنَّ المساندة الاجتماعية هي "الدعم الانفعالي والمادي والأدائي الذي يتلقاه الفرد من قِبَل الآخرين المحيطين به – الأسرة، الأصدقاء، الجيران وزملاء العمل أو الفصل –، ومدى قدرة الفرد على تقبل هذا الدعم وإدراكه (السرسي، عبد المقصود، ٢٠١٢).

وتحددها الباحثة إجرائيًّا بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس المساندة الاجتماعية "من إعداد أسماء السرسي وأماني عبد المقصود" (٢٠١٢).

وتنبع أهمية المساندة الاجتماعية من إحساس الفرد بأنَّ هناك موقفًا ضاغطًا ما يجب أن يتعامل معه، وفي سبيل ذلك فإنَّه يحتاج إلى مساندة أو معلومات قد تفيده في التعامل مع هذا الموقف، وهذه المساعدة لا تتاح إلَّا من خلال شبكة العلاقات الاجتماعية للفرد، ويعد إدراك المساندة أحد العوامل المُهمَّة التي تساعد الفرد في التغلب على المعوقات والضغوط النفسية التي قد

تؤدي إلى اضطرابه وعدم توافقه النفسي.

وتختلف مصادر المساندة الاجتماعية باختلاف المرحلة العمرية التي يمر بها الفرد، ففي مرحلة الطفولة تتمثل المساندة في الدعم الذي تقدمه الأسرة (الأب، الأم، الأشقاء)، وفي مرحلة المراهقة تتحول المساندة إلى جماعات الرفاق والأسرة، ثم تلا ذلك مرحلةُ الرشد، إذ تتمثل المساندة الاجتماعية في الزوجة أو الزوج وزملاء العمل والأبناء (Levey, R., 1983). ويوضح ثويتس Thoits, P. (1986) أنَّ مصادر المساندة الاجتماعية للفرد تشمل: أفراد الأسرة، والأصدقاء، وزملاء العمل والجيران...

كما أنَّ مؤسسات المجتمع المختلفة يمكن أن تشارك هي الأخرى في دعم الفرد ومساندته، ومن هذه المؤسسات المدرسة، ودور العبادة، والأندية والجمعيات الأهلية؛ إذ تقدم هذه المؤسسات المساندة والدعم المادي والمعنوي والأكاديمي للفرد.

ومِن الملاحظ أنَّ المساندة والدعم في البداية يأتي من الأسرة، إذ تَعمل الأسرة على إشباع الحاجات الفسيولوجية للطفل، وتشعره بالأمن والاستقرار فيما يعرف "بالمساندة الوالدية"، ثم يبدأ الطفل بعد ذلك بالاحتكاك بمؤسسات المجتمع كالمدرسة ودور العبادة والنادي، فيظهر مصدر آخر من مصادر المساندة، وهو الأصدقاء والزملاء، ويقوى دور هذا المصدر تدريجيًّا إلى أن يصبح أهم المصادر التي يحصل منها الفرد على الدعم والمساندة في مرحلة المراهقة، فيفوق دوره ما تقدمه الأسرة والأقارب من دعم؛ إذ يُمثل الأصدقاء الجماعة المرجعية التي يستقي منها الفرد معاييره وأهدافه، وعلى ذلك فإنَّ عينة الدراسة الحالية ونظرًا لتعدد الأدوار التي يعيشها أفرادها فإنَّ المساندة قد تكون من أفراد الأسرة، أو من الأصدقاء، أو من زملاء الدراسة، أو زملاء العمل، وذلك لأنَّ أفراد العينة من الطلاب المعلمين، ولذلك فإنَّ المقياس المستخدم في الدراسة الحالية سوف يتم من خلاله قياس المساندة من قِبَل النظراء (الذين يشملون الأصدقاء وزملاء العمل وزملاء الدراسة)، والمساندة من قبل الأسرة،

كما يقيس إدراك الفرد وشعوره الذاتي بالمساندة.

ونظرًا لأن أفراد العينة الحالية ينتمون لمرحلة الرشد فإنَّهم أكثر عرضةً للضغوط؛ إذ تزداد مسئولياتهم الاجتماعية، بالإضافة إلى العبء الدراسي الذي يتحملونه، ويشير يونج وبيك (1980) Young& Beck إلى أنَّ الأفراد في هذه المرحلة يواجهون الكثير من المواقف التي تعد ضغوطًا رئيسية في مرحلة الرشد، فقد يفقدون بعض أنظمة المساندة الاجتماعية كالوالد أو الوالدة الذي يلجئون إليه غالبًا في الشدائد، كما أنهم قد يفقدون بعض الأصدقاء الذين يمكن أن يلجئوا إليهم عند الحاجة، ويصبح عليهم عبء إنشاء علاقات جديدة كبدائل للعلاقات المفقودة، كما قد تزداد لديهم التوترات المصاحبة للتحصيل الدراسي وتحديد المستقبل المهني، هذا بالإضافة إلى التغيرات الاقتصادية والاجتماعية التي تزيد من حدة التوتر وتجعلهم أكثر حاجةً للمساندة الاجتماعية للحفاظ على صحتهم النفسية.

وقد أشارت العديدُ من الدراسات السابقة إلى وجود علاقة بين الشعور بالمساندة الاجتماعية والمساندة والدعم من قِبَل الأقران والأسرة والمحيطين بالفرد بوجه عام وبين شعور الفرد بالرضا وتخفيف الشعور بالإرهاق والشعور بالعبء الزائد، فقد قامت كارولين فونج (1984) Fong, Carolyn بدراسة لتعرُّف العلاقة بين العبء الزائد للأدوار والمساندة الاجتماعية والشعور بالإرهاق لدى مُدرسي التمريض، وكان من النتائج التي توصلت إليها الدراسة التي أجريت على (١٤١) من المدرسين بمدرسة التمريض وجود علاقة ارتباطية سلبية وقوية بين درجة مساندة الرؤساء والزملاء مع جميع جوانب الإرهاق، وتوصلت أيضًا إلى أنَّ عدم وجود المساندة من الأقران كان عامل التنبؤ الأهم لشعور الفرد بالإجهاد والتشتت وعدم الرضا، وكانت المساندة من قِبَل رئيس القسم عامل التنبؤ الأهم لإحساس الفرد بالإنجاز.

وأيضًا أجرى هاموند (1987) Hammon دراسة عن تأثير استراتيجيات المواجهة وقوة الاحتمال والمساندة الاجتماعية والمساواة بين الجنسين على

مستوى الرضا والتوتر لدى الأشخاص ذوي الأدوار الأكاديمية والاجتماعية المتعددة، وقد طُبِّقت الدراسة على (١٠٢ من الذكور، ١١١ من الإناث) كانوا يجمعون بين كل هذه الصفات أو بعضها، وهي: امتلاك مهنة، وكونهم متزوجين أو متزوجات، ولديهم طفل واحد على الأقل، وتوصلت الدراسة إلى انخفاض نسبة الإجهاد والأعباء، وازدياد نسبة الرضا والارتياح مع ارتفاع الشعور بالمساندة الاجتماعية الملموسة من جانب أسرهم وأصدقائهم، وكانت الإناث أكثر شعورًا بالمساندة الاجتماعية من الأصدقاء مقارنةً بالذكور، كما تم إجراء تحليل انحدار أمكن من خلاله التنبؤ بأشكال الرضا المختلفة من خلال عدة متغيرات كان من ضمنها المساندة الاجتماعية.

وتوصلت أيضًا دراسة (الشناوي، عبد الرحمن، ١٩٩٨) إلى وجود تأثير إيجابي للمساندة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة في التوافق الاجتماعي لدى هؤلاء الطلاب، في حين لم يكن لها التأثير نفسه في جوانب التوافق الأخرى، مثل التوافق الانفعالي، والتوافق التحصيلي، إذ كان مفهوم الذات أكثر تأثيرًا عليها.

كما توصلت دراسة بونو Bono (2011) التي أجريت على (٤٦) طالبًا من طلاب عدة جامعات في واشنطن إلى أنَّه يمكن التنبؤ بالرضا الدراسي في الجامعة من خلال المساندة الاجتماعية ومستوى الرضا عن الحياة والمشاركة في الأنشطة الدراسية.

وأثبتت أيضًا دراسة إريكا شميت Schmitt, Ericka (2012) التي أجريت على الطلاب الخريجين من قسم علم النفس أنَّ هؤلاء الطلاب كانوا أكثر قدرة على الإفادة من المساندة الاجتماعية في التقليل من ضغوط الحياة والضغوط الأكاديمية، كما زاد شعور هؤلاء الطلاب بالمساندة الاجتماعية من درجة شعورهم بالرضا، وقلل من حدة ضغوط الحياة.

القلـق[1]:

يعد القلق حالة انفعالية غير سارة، يشعر فيها الفرد بالخوف والضيق والتوتر نتيجةً لعوائق خارجية أو مواقف ضاغطة أو نتيجةً لمروره بموقف صراع يشعر خلاله بالقلق والحيرة والتردد وعدم القدرة على اتخاذ القرارات، وقد زاد الاهتمام في الآونة الأخيرة بدراسة القلق مع ازدياد ضغوط الحياة والأعباء التي يتعرض لها الإنسان، فحياة الإنسان لا تخلو من مواقف القلق، فهو دائمًا يسعى لتحقيق أهدافه، وعندما تواجهه مُشكلات تعوق تحقيق هذه الأهداف ينتابه شعور بالقلق نتيجةً لعجزه عن إشباع رغباته وتحقيق ذاته (الهواري، الشناوي، ١٩٨٧).

وتركز تعريفات القلق على المشاعر التي يشعر بها الفرد والأعراض المصاحبة لهذه المشاعر والآثار المترتبة على هذه الحالة، فيعرفه (كفافي، ١٩٩٠) بأنَّه "خبرة انفعالية غير سارة يشعر بها الفرد عندما يتعرض لمثير مهدِّد أو مخيف، أو عندما يقف في موقف صراعي أو إحباطي حاد، وكثيرًا ما يصاحب هذه الحالة الانفعالية الشعورية بعض المظاهر الفسيولوجية"، كما وضعت الجمعية الأمريكية للطب النفسي (American Psychiatric Association, 1994) تعريفًا يعد من أكثر تعريفات القلق شيوعًا، إذ عرفته بأنَّه "خوف أو توتر أو ضيق ينبع من توقع خطرٍ ما يكون مصدره مجهولًا إلى درجة كبيرة، وعادةً ما يصاحبه بعض التغيرات الفسيولوجية"، كما يعرفه (زهران، ١٩٩٧) بأنَّه "حالة توتر شاملة ومستمرة نتيجة توقع تهديد خطر فعلي أو رمزي قد يحدث، ويصحبها خوف وأعراض نفسية وجسمية"، ويعرفه (عكاشة، ١٩٩٨) بأنَّه "شعور عام غامض غير سار يتضمن توقع الشر والخوف والتحفز والتوتر مصحوب ببعض الإحساسات الجسمية خاصةً زيادة نشاط الجهاز العصبي"، ويعرفه (القريطي، ١٩٩٨) بأنَّه "حالة انفعالية مركبة غير سارة تمثل ائتلافًا أو مزيجًا من مشاعر الخوف المستمر والفزع والرعب

(1)Anxiety

والانقباض والهم نتيجة توقع الشر أو الإحساس بالخطر والتهديد من شيء غامض يعجز المرء عن تحديده على نحو موضوعي".

ومِن التعريفات السابقة تستخلص الباحثة أنَّ القلق حالة انفعالية غير سارة تتضمن مشاعر من الخوف والتحفز والتوتر والفزع والشعور بالهم، ويصاحبها زيادة نشاط الجهاز العصبي وبعض المظاهر الفسيولوجية التي تؤثر في سلوك الفرد.

ويشير (الأنصاري، ٢٠٠٤) إلى أنَّ للقلق وجهين مختلفين، فمن جهة قد يساعد القلق الإنسان على تحسين ذاته، وعلى الإنجاز والوصول إلى مستويات أعلى من الكفاءة، ومن الجهة الأخرى يمكن للقلق أن يحطم الإنسان ويشيع التعاسة في حياته وحياة المحيطين به. والفرق بين وجهي القلق يكمن في الدرجة الَّتي يكون عليها، وهو في ذلك مثله كباقي مشاعر الإنسان التي يفضل دائمًا أن تكون على درجة معينة من الاعتدال، وتبقى هناك حاجة أساسية للإنسان في هذا الصدد، وهي اكتساب المعرفة المناسبة لاستخدام وتطويع القلق بطريقة بنَّاءة، وأن تكون لديه القدرة على التحكم فيه.

وقد حدد التراث النفسي عدة أنواع للقلق، مثل: القلق الموضوعي، القلق العصابي، القلق الخلقي، القلق الاجتماعي، قلق الانفصال، القلق الظاهر، القلق الكامن، قلق الامتحان، قلق المدرسة، قلق الموت، قلق المرض، قلق الجراحة، وأخيرًا تم تصنيف هذه الحالات إلى قلق الحالة[١] وقلق السمة[٢]، ويذكر (الأنصاري، ٢٠٠٤) أنَّ قلق الحالة وقلق السمة هما أكثر أنواع القلق تواترًا في التراث النفسي، ويعتبر قلق السمة هو النوع الرئيسي، إذ تُشير كلمة قلق غالبًا إذا ذكرت دون تحديد في الدراسات والبحوث إلى قلق السمة، والسبب في ذلك أنَّ القلق يمثل سمة على درجة عالية من الثبات –كغيرها من سمات الشخصية– بينما تعني "حالة القلق" حالة مؤقتة أو خبرة تحدث نتيجةً لمثير،

(1)State-Anxiety
(2)Trait-Anxiety

وتتفاوت هذه الحالة تبعًا لتفاوت درجة هذا المثير.

وتشير الباحثة هنا إلى أنَّ القلق في إطار البحث الحالي يصنف على أنَّه قلق حالة؛ إذ يَقيس المقياس المستخدم في إطار البحث الحالي قلق الاختبار عند أفراد العينة، فالقلق هنا هو رد فعل لمثير يستدعي القلق (وهو الاختبار)، فالقلق هنا حالة مؤقتة تزول بزوال المثير، أي: بعد انتهاء الاختبار.

ويعرف (زهران، ٢٠٠٠) قلق الاختبار بأنَّه نوع من القلق يرتبط بموقف الاختبار؛ إذ يُثير هذا الموقف في الفرد شعورًا بالانزعاج والانفعالية، وهي حالة وجدانية مكررة تَعتري الفرد في الموقف السابق للاختبار، أو موقف الاختبار ذاته، وتتسم هذه الحالة بالشعور بالتوتر والخوف من الاختبار.

ويوضح (كفافي، ١٩٩٠) أنَّ العوامل المعرفية تؤدي دورًا مهمًّا في عملية القلق، فالقلق يثار عندما يدرك الفرد موضوعًا ما باعتباره مثيرًا للخطر، فالإدراك هنا عملية وسيطة بين المثير والقلق، وإدراك الخطر هو ما يمثل التوتر أو الضغط، وهذا الإدراك يجعل الفرد في حالة توتر أو تحت ظروف ضاغطة، وهي الحالة التي تولِّد انفعال القلق.

ولعل خبرة الدراسة والاختبارات التي يمر بها الطلاب على مدار حياتهم الدراسية تجعلهم يدركون موضوع الاختبار على أنَّه موضوع مثير للخطر لا سيما إذا كان الطالب قد مر بتجربة فاشلة تتعلق بموقف الاختبار.

ويتضمن قلق الاختبار مكونين أساسيين، هما:

١- المكون المعرفي: ويتمثل هذا المكون في الشعور بالانزعاج؛ إذ ينشغل الفرد بالتفكير في التبعات التي قد تترتب على الفشل، وبالتعبير عن الشكوك المتصلة بقدرة الفرد، فضلًا عن الشعور بعدم الكفاءة أو العجز، وتوقع العقاب أو خشية فقدان المكانة أو التقدير، وهذا يمثل "سمة القلق".

٢- المكون الانفعالي، أو "الانفعالية": ويتمثل هذا المكون في شعور الفرد

بالضيق والتوتر والهلع من الاختبارات، هذا بالإضافةِ إلى مصاحبة بعض الأعراض الفسيولوجية، وهذا يمثل "حالة القلق"، وهو أيضًا يتضمن جانبين، أحدهما وجداني والآخر فسيولوجي، إذ يمثل الشعور بالضيق والتوتر والهلع من الاختبار الجانب الوجداني، أما الجانب الفسيولوجي فينتج عنه التنبيه الأتونومي الراجع إلى تأثير الجهاز العصبي اللاإرادي الذي يحدث قبل موقف الامتحان مباشرةً، ومن مظاهر هذا التنبيه زيادة إفراز العرق، وارتفاع معدل النبض، وسرعة التنفس وسرعة ضربات القلب، وتوتر العضلات (رضوان، ٢٠٠٢؛ عبد الخالق والنيال، ١٩٩٠).

ويلاحظ أنَّ هناك مستويات مختلفة لقلق الاختبار تتدرج من مستوى القلق المنخفض إلى مستوى القلق المرتفع، فمن الطبيعي أن يشعر جميع الأفراد بالقلق عند تعرضهم لموقف الاختبار، إلَّا أن المستوى المنخفض من القلق يعد قلقًا طبيعيًّا، ويمكن أن نصفه بأنه قلق حميد؛ لأنَّه يزيد من دافعية الفرد للتحصيل والإنجاز ويحثه على العمل والمثابرة حتى يصل إلى هدفه ويجتاز الاختبار، أمَّا مستوى القلق المرتفع فمن شأنه أن يعيق الفرد عن تحقيق هدفه؛ إذ يؤدي إلى بعض أشكال الاضطراب التي قد تعيق الفرد أثناء أداء الاختبار، مثل اضطراب الانتباه والتشتت وتداخل الأفكار، بالإضافة إلى الأعراض الفسيولوجية التي يمكن أن يشعر بها، ما يؤدي إلى نتائج غير مرضية، وهذا المستوى المرتفع هو ما يحتاج إلى تدخل وعلاج.

وقد فُسر قلق الاختبار من وجهات نظر متعددة، من أهمها ما افترضه سارسون وماندلر Sarson& Mandler من أن مواقف الاختبار أو حل المشكلات تستثير لدى المرء إما دوافع القلق التي تنشط استجابات متعلقة بالعمل ذاته، وإما دوافع القلق التي تنشط بدورها استجابات دخيلة على العمل، ويؤدي النوع الأول من الدوافع ومصاحباته إلى تحسين الأداء وإنجاز العمل، بينما يؤدي النوع الثاني "دوافع القلق" إلى تعويق الأداء الفعال نظرًا لأنَّه يولِّد

لدى الفرد استثارةً شديدة وانزعاجًا واضطرابًا وتشويشًا في التفكير وانشغالًا بالنفس وشعورًا مبالغًا فيه بالتهديد، وهي استجابات مُضْعِفة للأداء (القريطي، ١٩٩٨).

وتتعدد الأسباب التي تؤدي إلى قلق الاختبار، ويذكر (زهران، ٢٠٠٠) أن أهم هذه الأسباب: التمركز حول الذات، ونقص الثقة بالنفس، ونقص المعرفة بالموضوعات الدراسية، نقص الرغبة في النجاح والتفوق، وجود مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها، ارتباط الامتحان بخبرة الفشل في حياة الطالب، قصور في الاستعداد للامتحان، الضغوط الأسرية لتحقيق مستوى طموح لا يتناسب مع قدرات الطالب، العجز المتعلم وتوقع الفشل ونقص السيطرة...

ويتضح من عرض أسباب قلق الاختبار أن هذه الأسباب ترتبط بالرضا الدراسي بشكل كبير، فوجود مشكلات في تلقِّي المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها، ونقص المعرفة بالموضوعات الدراسية، وارتباط الاختبار بخبرات فشل لدى الطالب، وكذلك الضغوط الأسرية والمباشرة، والاتجاهات السالبة لدى الطلاب والمعلمين والوالدين نحو الاختبار، كلها من الأسباب التي قد تؤدي إلى عدم رضا الطلاب عن المقرر الدراسي.

والطالب الذي يعاني من صعوبة في فهم واستيعاب مادة دراسية معينة سوف يكوّن اتجاهًا سلبيًّا نحو تلك المادة ويتوقع الفشل في اجتياز اختبار هذه المادة، فهو يشعر من البداية بعدم الرضا عن تلك المادة، وينعكس ذلك على حالته الانفعالية؛ إذ تنتابه مشاعر الضيق والتوتر، وتصبح هذه المادة بمثابة مثير ضاغط عليه يولِّد لديه استجابة القلق، وتنعكس تلك الاستجابة على سلوك الفرد الإنجازي والأدائي، فكل منهما يؤثر في الآخر ويتأثر به، أي إنَّ هناك تأثيرًا متبادلًا بين المتغيرين، فنقص الرضا الدراسي عن المقرر يؤدي إلى زيادة الشعور بقلق الاختبار، وزيادة الشعور بالقلق يؤدي إلى نقص الشعور بالرضا عن المقرر، فالعلاقة بين الرضا عن المقرر وقلق الاختبار هي علاقة عكسية.

وفي دراسة لمازيوس وويلز Mathews& Wells (1988) أوضحت النتائج أنَّ هناك علاقة ذات دلالة بين درجات الأفراد على مقياس الفشل المعرفي وجميع سمات الشخصية الست عشرة والقلق، كما توصلت إلى وجود علاقة إيجابية بين الفشل المعرفي والقلق، ويتوسطها الفروق بين الأفراد في الوعي بالذات، فالأفراد الذين يحصلون على درجة عالية في مقياس الفشل المعرفي يكونون أكثر قابليةً للاستجابة للضغوط، كما يوضح (أبو علو، ١٩٩٣) أنَّ عدم الرضا صفة من صفات القلقين إذ يشعر الفرد بعدم الرضا نتيجة لعدم بلوغه للأهداف التي يعتبرها جزءًا من حياته ويتفق معه في ذلك (عبد القادر، ١٩٩٥) إذ يذكر أنَّ الرضا والارتياح والإشباع لا يتحقق إلَّا إذا تمكن الفرد من خفض درجة التوتر التي يشعر بها، وأنَّ القلق على المستقبل المهني أحد أسباب عدم الرضا عن الدراسة إذ يشعر الطلاب أن دراستهم لا ترضي طموحاتهم ولا تشبع حاجتهم النفسية، وقد توصل إلى ذلك من خلال إجراء دراسة على طلاب الجامعات الحكومية بولاية الخرطوم بالسودان أظهرت نتائجها أنَّ الطموح والحاجة لعطف الآخرين والقلق كانت هي المتغيرات الأكثر أهمية وقدرة على التنبؤ بدرجة الرضا الدراسي لدى طلاب وطالبات الجامعة، كما يشير إلى أنَّ الطالب الذي يتمتع بالرضا عن الدراسة هو الذي يكون أقل قلقا، وأن الطالب غير الراضي عن دراسته يتسم بأنَّه أكثر قلقًا؛ فالطلاب الأكثر توافقًا يقل لديهم القلق من الاختبار، وتظهر لديهم اتجاهات أكثر إيجابية نحو الامتحانات بالمقارنة بالطلاب الأقل توافقًا، فِي حين توصلت الدراسة إلى عدم وجود تفاعل بين نوع الطلاب (ذكور–إناث) ومستويات القلق على درجات الرضا عن الدراسة.

كما توصلت نتائج دراسة جاردات Jaradat, A. (2004) التي أجريت على ٥٣٧ طالبًا من طلاب المرحلة الثانوية إلى وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين قلق الاختبار وبين كلٍ من الإنجاز الأكاديمي والرضا عن الدراسة.

فعالية الذات[1]:

يعد مفهوم "فعالية الذات" من أهم مفاهيم علم النفس الحديث، وقد اختلفت الدراسات في ترجمة مصطلح Self-Efficacy، فبعض الدراسات تستخدم مصطلح فعالية الذات، والبعض الآخر يستخدم فاعلية الذات والبعض يستخدمهما كمترادفين لمعنى واحد، وبالرجوع إلى قواميس اللغة العربية وقواميس علم النفس نجد أنَّه لا يوجد فرق في المعنى بين (فعالية) و(فاعلية)، فهما متساويان في المعنى، وسوف تستخدم الباحثة في إطار البحث الحالي مصطلح "فعالية الذات" كترجمة لمصطلح Self-Efficacy.

وتعتبر "فعالية الذات" إحدى موجهات السلوك، فالفرد الذي يعتقد في قدرته يكون أكثر نشاطًا وتقديرًا لذاته، ويمثل ذلك مرآة معرفية للفرد تشعره بقدرته على التحكم في البيئة، كما تعكس معتقداتُ الفرد عن ذاته وقدرته على أن يتحكم في معطيات البيئة من خلال الأفعال والوسائل التكيُّفية التي يقوم بها والثقة بالنفس في مواجهة ضغوط الحياة (المزروع، ٢٠٠٧).

ويرى باندورا Bandura (1983) أن فعالية الذات ليست سمة ثابتة أو مستقرة في السلوك الشخصي، بل هي مجموعة من الأحكام التي تتصل بما أنجزه الفرد، كما تتصل بالحكم على ما يستطيع إنجازه.

وقد تعددت التعريفات التي وُضِعَت لمفهوم "فعالية الذات"، ومن أهمها تلك التعريفات التي وضعها Bandura (1977) إذ قدَّم تعريفات متعددة لفعالية الذات على مدى سنوات تطويره لنظرية التعلم الاجتماعي، إذ عرّفها في البداية على أنَّها "توقع الفرد بأنَّه قادر على أداء السلوك المرغوب فيه"، ثم عرفها بأنَّها "حكم الناس على قدرتهم على تنفيذ الأعمال المطلوبة منهم لتحقيق أهداف معينة" (Bandura, A., 1986).

ثم قدم بعد ذلك تعريفًا آخر، فعرفها بأنَّها "معتقدات الأفراد بخصوص

(1)Self-Efficacy

قدرتهم على السيطرة على مستوى أدائهم وعلى الأحداث المؤثرة في حياتهم (Bandura, 1993)، وعرَّفها أيضًا بأنها اعتقاد الأفراد في قدراتهم على الأداء الجيد في المواقف المختلفة (Bandura, 2002)، وهذا التعريف هو ما سوف تتبناه الباحثة في إطار البحث الحالي، وتعرف الباحثة "فعالية الذات" إجرائيًّا بأنَّها الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس فعالية الذات لأماني عبد المقصود، وسميرة محمد شند (عبد المقصود، شند، ب.ت).

كما يعرف (الفرماوي، ١٩٩٠) فاعلية الذات بأنَّها "تعبر عن التوقعات الخاصة بالموقف التي تعبر بدورها عن قدرات الفرد في الإدراك وقدرته على التنبؤ بالمتطلبات اللازمة لإتمام العمل، وقدرة الفرد على تقييم قدراته بحيث تكون مناسبة للقيام بهذا العمل".

ويعرفها (جابر وكفافي، ١٩٩٥) بأنَّها "إحساس شامل عند الفرد بكفاءته وفاعليته وجوانب القوة لديه، أو القدرة على تحقيق النتائج المرغوبة". وعرفها أيضا بونج (Bong, (1997 بأنَّها "قناعات شخصية بأنَّ المتعلم يستطيع أداء المهام الأكاديمية المطلوبة منه بنجاح، وهذه الفعالية تتأثر بالمهام والأنشطة المرتبطة بالمادة الدراسية".

ويعرفها (العدل، ٢٠٠١) بأنَّها "ثقة الفرد في قدراته خلال المواقف الجديدة أو المواقف ذات المطالب الكثيرة وغير المألوفة، أو: هي اعتقادات الفرد في قوة الشخصية مع التركيز على الكفاءة في تفسير السلوك دون المصادر أو الأسباب الأخرى للتفاؤل".

من خلال عرض التعريفات السابقة يتضح أنَّ "فعالية الذات" لا تركز فقط على المهارات التي يمتلكها الفرد، ولكنها تشمل أيضًا اعتقاد الفرد فيما يستطيع أداءه مع ما يتوفر لديه من مهارات، وهي تمثل مجموعة الأحكام والمعتقدات والمعلومات عن مستوى الطالب وقدراته وإمكاناته، وهي تعكس ثقة الطالب في النجاح في أداء عمل معين، وتشترط الفعالية الذاتية وجود قدر من الاستطاعة لدى الفرد، بالإضافة إلى توافر الدافعية، وهي ليست سمة ثابتة أو

مستقرة، فهي تتحدد بالعديد من العوامل، مثل صعوبة الموقف، وقدرة الفرد على المثابرة، كما أنَّها تنمو أثناء تفاعل الفرد مع البيئة ومع الآخرين. ويوضح باندورا (Bandura, 1997) أنَّ لفعالية الذات ثلاثة أبعاد، هي:

١- مستوى/مقدار الفعالية[١]: وهذا البعد يتحدد من خلال صعوبة الموقف، ويعبر عن مستوى دوافع الفرد للأداء في المجالات والمواقف المختلفة، وهو يتضح بشكل أكبر عندما تكون المهام مرتبة تبعًا لمستويات صعوبتها. وفي هذا الصدد يذكر (الزيات، ٢٠٠١) أنَّ مقدار الفعالية لدى الأفراد يختلف تبعًا لعدة عوامل، منها: مستوى المهارة لديه، ومدى قدرته على تحمل الأعباء، وكذلك مستوى الإبداع لديه، ومستوى دقته في التعامل مع المواقف المختلفة والإنتاجية، ومدى تحمل الضغوط، والضبط الذاتي المطلوب، ومن المهم أن تعكس اعتقادات الفرد تقديره لذاته وأن لديه قدرًا من الفعالية يمكِّنه من أداء ما يوكل إليه أو يكلف به.

٢- العمومية [٢]: ويعني هذا البعد قدرة الفرد على أنْ يعمم قدراته في المواقف المتشابهة، أي: انتقال فعالية الذات من موقف إلى موقف آخر مشابِه، إلَّا أن درجة العمومية تختلف من فرد إلى آخر.

٣- القوة[٣]: ويقصد بها (باندورا) الفروق الفردية بين الأفراد في مواجهة المواقف الفاشلة، إذ يُعبر هذا البعد عن قوة الشعور بالفعالية الشخصية، وعن المثابرة العالية والقدرة المرتفعة التي تُمَكِّن الفرد من اختيار الأنشطة التي تؤدي إلى النجاح.

وترى الباحثة أنَّ هذه الأبعاد الثلاثة المكونة لفعالية الذات من الممكن أن تؤثر بشكل واضح في رضا الطالب الدراسي؛ إذ إنَّ مقدار فعالية الذات الذي يشعر به الطالب وقدرته على تعميم هذه الفعالية في الأنشطة والمتطلبات

(1)Magnitude
(2)Generality
(3)Strength

الدراسية وقدرته على المثابرة ومواجهة مواقف الفشل يساعد على شعوره بالرضا عن إنجازه الدراسي بوجه عام.

ويحدد باندورا Bandura (1997) مصادر فعالية الذات فيما يلي:

١- الإنجازات الأدائية[١]: ويُطلق عليها خبرات التمكين[٢]، ويقصد بها التجارب والخبرات المباشرة التي يقوم بها الفرد، فالخبرات الناجحة ترفع توقعات الفعالية، بينما الخبرات الفاشلة تخفضها.

٢- الخبرات البديلة [٣]: وهي الخبرات غير المباشرة التي يحصل عليها الفرد من خلال التعلم بالنمذجة، أي: بملاحظة الآخرين، فعندما يرى الفرد نماذج ناجحة تشبهه في القدرة فإن ذلك يساعد على رفع توقعات الفعالية لديه.

٣- الإقناع اللفظي[٤]: ويطلق عليه أحيانًا: الإقناع الاجتماعي[٥]، وهو يتمثل في الدعم والتشجيع الذي يتلقاه الفرد من الآخرين، ولا بُد أن يكون هؤلاء الأفراد من الموثوق بهم، فالتشجيع والمعلومات المعينة التي يتلقاها الفرد من الآخرين قد تكسبه نوعًا من الترغيب في الأداء وتزيد من توقعات النجاح، فالاقتناع الاجتماعي يمكن أن يزيد مِن مُستوى فعالية الذات لدى الفرد.

٤- الحالة النفسية والفسيولوجية[٦]: وهي تؤثر في الاستثارة الانفعالية[٧]، فالحالة الانفعالية للفرد تؤثر في تقييمه لذاته، فإذا كان الفرد في حالة انفعالية جيدة فإنه يميل إلى الإيجابية في تقييم ذاته، والعكس صحيح، فالحالة الانفعالية للفرد لها تأثير في درجة فعالية الذات المستمدة من

(1)Performance Accomplishment
(2)Mastery Experiences
(3)Vicarious Experience
(4)Verbal Persuasion
(5)Social persuasion
(6)Psychological& Physiological State
(7)Emotional Arousal

خبرات النجاح والفشل، كما أنَّ شعور الفرد بالقلق أو الإجهاد أو التعب يؤدي إلى خفض تقييمه لفعاليته الذاتية.

ويلاحظ من خلال المصادر السابقة لفعالية الذات أنَّ تلك المصادر التي ترفع من فعالية ذات الفرد قد تكون سببًا في شعور الفرد بالرضا الدراسي أيضًا، فخبرات الفرد الدراسية الناجحة المتعلقة بمادة ما تؤدي إلى شعور الفرد بالرضا الدراسي عن هذه المادة، وكذلك فإنَّ النماذج الناجحة التي قد يراها الطالب تحقق نجاحًا ويشعر بأنَّها تماثله في القدرة ترفع من درجة الرضا الدراسي لهذه المادة، وكذلك الدعم والتشجيع الذي يتلقاه ممن حوله، مَا يشير إلى وجود علاقة بين درجة الرضا الدراسي للطالب ودرجة فعاليته الذاتية، وهذا ما تسعى الدراسة الحالية إلى معرفته.

وقد بينت نتائج بعض الدراسات السابقة طبيعة العلاقة بين فعالية الذات والرضا الدراسي أو بعض العوامل المؤثرة في الرضا الدراسي، ومن هذه النتائج ما توصلت إليه دراسة لينت Lent (1984) التي طُبقت على عينة من طلاب الجامعة، وأوضحت أنَّ الطلاب الذين حصلوا على درجات مرتفعة في فعالية الذات كانوا أعلى تحصيلًا وأكثر مثابرةً من الطلاب الأقل في درجات فعالية الذات، كما توصلت دراسة (الفرماوي، ١٩٩٠) التي أجريت على (١٢٦) طالبًا من الجامعة إلى أنَّ هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين منخفضي، ومتوسطي، ومرتفعي التوقع لفعالية الذات في الشعور بالرضا والسعادة وفي العديد من سمات الشخصية لصالح المجموعة مرتفعة التوقع في فعالية الذات.

وأظهرت نتائج دراسة كاري Curry (1994) وجود فروق بين المرتفعين والمنخفضين في الفعالية الذاتية في الشعور بالرضا عن التدريس، كما أوضحت النتائج أنَّ بعض الممارسات التربوية مثل (طريقة العرض، التدريب على الاستراتيجيات، وتحديد الأهداف) أسهمت بشكل كبير في زيادة الفعالية الذاتية لدى أفراد العينة، كما أشارت نتائج دراسة Lim (2000) التي أجريت على (٢٣٥ طالبًا) من المتعلمين الكبار المشاركين في دورات التعليم عن بعد على

شبكة الإنترنت بهدف تعرُّف فعالية الذات نحو الكمبيوتر ومفهوم الذات الدراسي كمنبئات للرضا والمشاركة المستقبلية في هذه الدورات عبر الإنترنت، ولفتت النتائج إلى أن فعالية الذات نحو الكمبيوتر هي المتغير التنبئي الوحيد الذي كان له دلالة إحصائية، وأنَّ هناك علاقة بين رضا هؤلاء الطلاب وعزمهم على المشاركة المستقبلية في هذه الدورات.

أظهرت نتائج دراسة جريشام Gresham (2002) انتفاء وجود علاقة بين فعالية الذات وبين الشعور بالرضا لدى المعلمين حديثي التخرج، وأجريت دراسة فلوريس Flores (2007) على عينة مكونة من ٢٥٠ طالبًا من طلاب الجامعة، بهدف تعرُّف أسلوب العزو وفعالية الذات والضغوط بوصفها مؤشرات للنجاح والرضا الأكاديمي، وتوصلت إلى أنَّه لا توجد دلالة للعلاقة بين متغيرات الدراسة ومتوسط درجات التحصيل الأكاديمي، بينما أمكن التنبؤ بالرضا الأكاديمي من خلال فعالية الذات ومناخ الجامعة وبعض المتغيرات المرتبطة بالطالب (مثل مستوى تعليم الأم، والضغوط، والسن)، وعلى العكس مما سبق توصلت دراسة بازيفيرو Puzziferro (2008) إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا بين فعالية الذات نحو الحاسوب والرضا الدراسي في بيئات التعليم عن بعد، فقد أظهرت النتائج أنَّ فعالية الذات نحو الحاسوب ليست منبئًا عن الرضا الدراسي.

واهتمت دراسة جيبارا Gebara (2010) – بالعلاقة الارتباطية بين فعالية الذات العامة والرضا عن المقرر الدراسي في التعليم عبر الشبكة الدولية؛ إذ تمَّ حساب الرضا الدراسي للطلاب في أربعة مقررات تقدم من خلال الشبكة الدولية – فقد كانت نتائجها على العكس من ذلك، فقد أظهرت عدم وجود علاقة دالة إحصائيًّا بين فعالية الذات العامة والرضا عن المقررات الدراسية، وأوصت هذه الدراسة بإجراء المزيد من البحوث لتأييد النتيجة الخاصة بعلاقة فعالية الذات بالرضا عن المقرر، في حين توصلت نتائج دراسة كيربي Kirby (2011) إلى وجود معاملات ارتباط قوية بين رضا المعلمين في بداية حياتهم العملية وفعالية

الذات لديهم وأنواع الدعم الذي حصلوا عليه من زملائهم.

وكذلك توصلت سوسن شلبي (٢٠١٤) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الرضا عن مقرر الاختبارات والمقاييس الإلكتروني بحسب مستويات فعالية الذات الحاسوبية والتحصيل الدراسي والعمر الزمني، كما توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية ودالة إحصائيًّا بين متغير الرضا عن مقرر الاختبارات والمقاييس الإلكتروني، وكل من متغير فعالية الذات الحاسوبية والتحصيل الدراسي والعمر الزمني، كما أمكن التنبؤ باستخدام تحليل الانحدار الخطي الهرمي بالرضا عن دراسة المقرر الإلكتروني لدى طلاب الدبلوم العام في التربية عن بعد من خلال متغيرات فعالية الذات الحاسوبية (شلبي، ٢٠١٤).

أُجْرِيَتْ دراسة كيسيجير Kissiger (2014) على (١٣٩) من معلمي التعليم الخاص بهدف تعرُّف العلاقة بين فعالية الذات لدى المعلمين والرضا عن التدريب الذي يقومون به، وقد توصلت إلى وجود ارتباط إيجابي بين رضا المشاركين عن مكونات التدريب وبين فعاليتهم الذاتية، كما وجدت علاقة ذات دلالة إحصائية بين التقدم في مراحل التدريب وبين فعالية الذات؛ إذ زادت فعالية الذات بالتقدم في مراحل التدريب، ويختلف ذلك مع ما توصلت إليه نتائج دراسة عبير الضبع Eldaba, Abir (2016) التي أجريت على (٣٠٥) طلاب من عدة دول مختلفة يدرسون في خمس جامعات بالولايات المتحدة الأمريكية بهدف التنبؤ بالرضا الأكاديمي لدى هؤلاء الطلاب من خلال فعالية الذات الأكاديمية والكفاءة في اللغة الإنجليزية، وقد أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أنَّ فعالية الذات الأكاديمية والكفاءة في اللغة الإنجليزية تنبأت بشكل واضح بالرضا الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

فروض البحث:

١- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا بين الرضا الدراسي في مقرر القياس والتقويم وكل من العبء الدراسي (العبء الداخلي، العبء الخارجي،

العبء وثيق الصلة)، والمساندة الاجتماعية (المساندة الاجتماعية من قِبَل الأسرة، والمساندة الاجتماعية من قِبَل النظراء، والرضا الذاتي عن المساندة الاجتماعية) وفعالية الذات، والقلق لدى الطلاب المعلمين.

٢- لا يمكن التنبؤ من خلال كل من العبء الدراسي (العبء الداخلي، العبء الخارجي، العبء وثيق الصلة)، والمساندة الاجتماعية (المساندة الاجتماعية من قبل الأسرة، المساندة الاجتماعية من قبل النظراء، الرضا الذاتي عن المساندة الاجتماعية)، وفعالية الذات، والقلق بالرضا الدراسي في مقرر القياس والتقويم لدى الطلاب المعلمين.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

المنهج: في ضوء أهداف وفروض البحث الحالي تم استخدام المنهج الوصفي بصورته الارتباطية التنبئية، وذلك بهدف تعرُّف نمط العلاقة بين الرضا الدراسي، وكل من (العبء المعرفي والمساندة الاجتماعية وفعالية الذات وقلق الاختبار)، وإمكانية التنبؤ بالرضا الدراسي من خلال تلك المتغيرات.

المجتمع والعينة:

تَمَثَّل مجتمع الدراسة الحالية في (٨٨٨) طالبًا وطالبة من طلاب الدبلوم العام، شعبة إعداد معلم التعليم العام والتعليم الفني بكلية الدراسات العليا للتربية، وهم الطلاب المقيدون بالعام الجامعي ٢٠١٤/ ٢٠١٥ الفصل الدراسي الثاني في مقرر القياس والتقويم بكلية الدراسات العليا للتربية بجامعة القاهرة، وقد تكونت عينة الدراسة الأساسية من (١٩٩) طالبًا وطالبة بواقع (١٧٨) طالبة، و(٢١) طالبًا من مجتمع الدراسة، وهم الطلاب الذين أتموا الإجابة عن أدوات الدراسة الحالية.

وقد بلغ المتوسط والانحراف المعياري للعمر الزمني لأفراد العينة (٣٢,٤١، ±٧,٥٨) عامًا، إذ بلغ الحد الأدنى لأفراد العينة (٢٤ عامًا) والحد الأعلى لها (٥٢عامًا).

أدوات الدراسة:

مقياس العبء المعرفي (إعداد الباحثة).

مِن أجل قياس متغير العبء المعرفي الذي تتضمنه الدراسة الحالية اطلعت الباحثة على عدد من المقاييس العربية والأجنبية التي تناولت هذا المتغير من أجل بناء هذا المقياس، وهي:

أ- مقياس ناسا تي إل إكس NASA-TLX (1986)، وهذا المقياس أعده في الأساس مركز بحوث وكالة الفضاء الأمريكية NASA-Ames Research Center بهدف الكشف عن العبء المعرفي لعبء العمل مع المهام المختلفة، وهو يتكون من (٦) مقاييس فرعية subscales تقيس العبء العقلي، والعبء البدني، وعبء الوقت المطلوب لإنجاز المهمة، وعبء مستوى الأداء، وعبء مستوى صعوبة المهمة، وعبء الإحباط (Hart& Staveland, 1988).

ب- مقياس باس (Pass, 1992)، وهو يتكون من ٩ فقرات تقيس العبء المعرفي المصاحب لحل المشكلات.

ج- مقياس الفيل (٢٠١٥) الذي يهدف إلى قياس العبء المعرفي بأنواعه الثلاثة (الجوهري – الدخيل – وثيق الصلة) لدى الراشدين.

وجدير بالذكر أن المقياس الأول (مقياس ناسا تي إل إكس NASA-TLX) قد قام عادل البنا (٢٠٠٨) بإعداد نسخة مبرمجة منه على الحاسب الآلي، وتم التحقق من صدقه وثباته على البيئة المصرية (البنا، ٢٠٠٨).

وجميع هذه المقاييس تم إعدادها للراشدين، وهي تعتمد على أسلوب التقرير الذاتي في قياس العبء المعرفي، وإنْ اختلف مقياس "ناسا" في طريقة تقدير الطالب لدرجة العبء الذي يشعر به؛ إذ كان يُطلب منه وضع علامة (×) على تدريج أمام كل بند يعبر عن أحد أشكال العبء (العقلي، البدني، الوقت...).

وقد وجهت الباحثة سؤالًا مفتوحًا إلى جميع المجموعات التي تقوم بتدريسها قبل إعداد المقياس حول أكثر المواد الدراسية المقررة عليهم في الفصل الدراسي الثاني التي يشعرون بجهد في دراستها، وسؤال آخر حول أهم الأعباء التي يشعرون بها في أثناء الدراسة، وقد اختار معظم الطلاب مادة القياس والتقويم نظرًا لتعدد موضوعاتها واحتوائها على جزء إحصائي يعتمد على إجراء العمليات الحسابية. وقد تم تحليل محتوى استجابات الطلاب، وتم الاستعانة بها في صياغة عبارات المقياس؛ إذ تمَّ التوصل إلى (٣٧) مفردة توزعت على ثلاثة أبعاد: العبء المعرفي الداخلي (١٦مفردة)، العبء المعرفي الخارجي (٩ مفردات)، العبء المعرفي وثيق الصلة (١٢ مفردة).

ويستجيب الطلاب على بنود المقياس من خلال الاختيار من بين خمسة استجابات متدرجة، هي: الرفض التام، الرفض، موافقة إلى حدٍّ ما، الموافقة، الموافقة التامة، وتصحح كالتالي: ١، ٢، ٣، ٤، ٥ وذلك في حالة المفردات المصوغة في الاتجاه الإيجابي؛ بينما تصحح ٥، ٤، ٣، ٢، ١ في حالة المفردات المصوغة في الاتجاه السلبي.

الخصائص السيكومترية لمقياس العبء المعرفي:

أولًا: صدق مقياس العبء المعرفي:

تم التحقق من صدق المقياس باستخدام عدة طرق، منها:

١- *صدق المحكمين:* تم عرض المقياس في صورته الأولية (إذ تكوّن من ٣٧ مفردة) على خمسة[١] من الأساتذة المختصين في مجال علم النفس، وذلك للحكم على مدى ملاءمة بنود المقياس من حيث المحتوى، ومن حيث الصياغة، وقد بلغ متوسط نسبة الاتفاق بين السادة المحكمين على بنود المقياس (٩٠%)، كما تم إجراء بعض التعديلات على صياغة بعض البنود بناءً على ملاحظاتهم (على سبيل المثال: "هذا المقرر يفوق قدرتي

(١)أسماء السادة المحكمين مثبتة في نهاية البحث.

على التذكر"، تم تعديلها إلى "يحتوي هذا المقرر على معلومات تحتاج لقدرة عالية على التذكر"، "عرض معلومات هذا المقرر منطقية"، تم تعديلها إلى "أرى أن تنظيم موضوعات هذا المقرر منطقي مما يسهل استذكاره". كما تم استبعاد أربع عبارات (عبارتين من بعد العبء المعرفي الداخلي، وعبارة واحدة من بعد العبء الخارجي، وعبارة واحدة من بعد العبء وثيق الصلة) في نسخته الأولية، ليصبح المقياس في صورته النهائية مكونًا من (٣٣) مفردة توزعت على ثلاثة أبعاد: العبء المعرفي الداخلي (١٤مفردة)، العبء المعرفي الخارجي (٨ مفردات)، العبء المعرفي وثيق الصلة (١١ مفردة).

٢- *الصدق التلازمي:* تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات مقياس العبء المعرفي (العبء المعرفي الداخلي، العبء المعرفي الخارجي، العبء المعرفي وثيق الصلة، الدرجة الكلية للعبء المعرفي) ودرجات مقياس العبء المعرفي لحلمي الفيل (العبء المعرفي الداخلي، العبء المعرفي الخارجي، العبء المعرفي وثيق الصلة، الدرجة الكلية للعبء المعرفي)؛ فبلغت (-٠,٣٤٤، -٠,٢٦٥، -٠,٣٦٣، -٠,٣٨٢) على التوالي. وحريٌّ بالذكر أنَّ تصحيح مقياس العبء المعرفي لحلمي الفيل يتم على نحو عكسي لما هو متبع في الدراسة الحالية؛ لذا أتت معاملات الارتباط سلبية، وهي تعبر عن درجة مقبولة من الصدق التلازمي للمقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

ثانيًا: ثبات مقياس العبء المعرفي:

معاملات ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية: حُسبت معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمفردات كل بعدٍ فرعي، وذلك في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس، فتراوحت معاملات ألفا لمفردات البعد الأول (العبء الداخلي) بين (٠,٨٤٦، ٠,٨٦٢)، كما تراوحت معاملات ألفا لمفردات البعد الثاني (العبء الخارجي) بين (٠,٦٢٠، ٠,٦٦٥)، وأخيرًا تراوحت معاملات ألفا

لمفردات البعد الثالث (العبء وثيق الصلة) بين (٠,٧١٢، ٠,٧٤٩). ونلاحظ أن جميع معاملات الثبات للمفردات أقل من معامل ألفا العام للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة (٠,٨٦٣، ٠,٦٦٦، ٠,٧٥٠) على التوالي، وهذا يعني أنْ تدخل المفردة لا يؤدي إلى خفض معامل ألفا العام للبعد الفرعي، أي إنَّ جميع العبارات ثابتة، وهي تتسم بأنها في مجملها معاملات ثبات مقبولة، كما بلغ معامل ثبات التجزئة النصفية بطريقة سبيرمان–براون للأبعاد الثلاثة (٠,٨٦٤، ٠,٥٠٧، ٠,٥٤٥) على التوالي، وبلغ معامل ثبات التجزئة النصفية بطريقة جتمان للأبعاد الثلاثة (٠,٨١٩، ٠,٥٠٥، ٠,٥٢٧) على التوالي، كما تم حساب ثبات المقياس بشكل كلي عن طريق حساب معامل ألفا لكرونباخ فبلغ (٠,٩٠٠)، وطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلتي سبيرمان بروان فبلغ (٠,٨١٠)، وجتمان فبلغ (٠,٨٠٩)، وهي تتسم بأنها في مجملها معاملات ثبات مقبولة.

ثالثًا: الاتساق الداخلي لمفردات مقياس العبء المعرفي: تم التحقق من الاتساق الداخلي لمفردات المقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل بند والبعد الفرعي الذي ينتمي إليه، وقد تراوحت معاملات الارتباط لمختلف فقرات كل بعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بين (٠,٣٠٣، ٠,٧٨٥) للبعد الأول (العبء الداخلي)، وتراوحت بين (٠,٣٨٤، ٠,٦٤١) للبعد الثاني (العبء الخارجي)، وتراوحت بين (٠,٣٥٥، ٠,٦٨٩) للبعد الثالث (العبء وثيق الصلة)، كما بلغت معاملات ارتباط الأبعاد الثلاثة بالدرجة الكلية للاستبيان (٠,٩٠٨، ٠,٨٠٦، ٠,٨٦١) على التوالي، وهي جميعها مرتفعة ودالة عند مستوى (٠,٠١).

١. مقياس المساندة الاجتماعية (إعداد/ أسماء السرسي وأماني عبد المقصود):

يتكون المقياس من ٢٥ عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: المساندة من قبل النظراء ويتكون من (٩مفردات)، والمساندة من قبل الأسرة، ويتكون من (٦

مفردات)، والرضا الذاتي عن المساندة (١٠مفردات)، ويستجيب الطلاب على بنود المقياس من خلال الاختيار من بين ثلاثة استجابات متدرجة هي: دائمًا، أحيانًا، أبدًا، وتصحح كالتالي: ١، ٢، ٣، وذلك في حالة المفردات المصوغة في الاتجاه الإيجابي؛ بينما تصحح ٣، ٢، ١ في حالة المفردات المصوغة في الاتجاه السلبي.

الخصائص السيكومترية لمقياس المساندة الاجتماعية (إعداد/ أسماء السرسي وأماني عبد المقصود):

أولًا: صدق مقياس المساندة الاجتماعية في الدراسة الأساسية:

قامت أسماء السرسي وأماني عبد المقصود بالتحقق من صدق المقياس باستخدام طريقة *صدق المحكمين*، إذ تمَّ عرض المقياس في صورته الأولية على خمسة من أساتذة علم النفس، والصحة النفسية، وكان الاتفاق تامًّا على الفقرات التي يشتمل عليها المقياس.

ثانيًا: ثبات مقياس المساندة الاجتماعية

***أ*- ثبات مقياس المساندة الاجتماعية في الدراسة الأساسية:**

تم حساب ثبات المقياس بطريقة *إعادة التطبيق*، إذ تمَّ تطبيق المقياس مرتين بفارق زمني قدره أسبوعين على عينة مكونة من ٥٠ طالبًا وطالبة، وتم حساب معامل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة في التطبيقين الأول والثاني، فكان (٠,٧٣١)، وهو معامل ارتباط مرتفع، مَا يشير إلى أن المقياس يتمتع بقدر عالٍ من الثبات.

كما تم حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ؛ إذ بلغ معامل ألفا (٠,٨٥٧)، وهو معامل عالٍ يمكن الاطمئنان له.

ثبات مقياس المساندة الاجتماعية في الدراسة الحالية:

معاملات ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية:

تم حساب معاملات ثبات ألفا كرونباخ لكل بعد فرعي وللدرجة الكلية،

فبلغت معاملات ألفا كرونباخ (٠,٥٩١، ٠,٦٥١، ٠,٥٤٨، ٠,٨٠٠)، وذلك لكل من (المساندة من قبل النظراء، والمساندة من قِبَل الأسرة، والرضا الذاتي عن المساندة، الدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية) على التوالي، كما بلغ معامل ثبات التجزئة النصفية بطريقة سبيرمان–براون للأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية (٠,٤٧٢، ٠,٧٤٠، ٠,٥٣٤، ٠,٨٢٥) على التوالي، كما بلغ معامل ثبات التجزئة النصفية بطريقة جتمان للأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية (٠,٤٦٤، ٠,٧٣٦، ٠,٥٠٨، ٠,٨٠١) على التوالي، وهِي تتسم بأنها في مجملها معاملات ثبات مقبولة.

***ثالثًا: الاتساق الداخلي* لمقياس المساندة الاجتماعية في الدراسة الأساسية:**

تم التحقق من الاتساق الداخلي لفقرات المقياس من خلال:

- حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من العبارات المتضمنة في الأبعاد الرئيسية الثلاث والدرجة الكلية للبعد، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٢٤٣، ٠,٨٨٦)، وهي جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)، وتعكس قدرًا مقبولًا من الاتساق الداخلي له.
- حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من الأبعاد الرئيسية الثلاث والدرجة الكلية للمقياس، إذ تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٦٩٧، ٠,٩١٩)، وهي معاملات مرتفعة، وهي جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١). وتعكس قدرًا عاليًا من الاتساق الداخلي له.
- حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من العبارات المتضمنة في المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٢٤٤، ٠,٨٤٥)، وهِي جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)، وتعكس قدرًا مقبولًا من الاتساق الداخلي له.

الاتساق الداخلي لمقياس المساندة في إطار الدراسة الحالية:

تم التحقق من الاتساق الداخلي لمفردات المقياس في إطار الدراسة الحالية من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل بند والبعد الفرعي الذي ينتمي إليه، وقد تراوحت معاملات الارتباط لمختلف فقرات كل بعد من أبعاد

المقياس مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بين (٠,٦٤١، ٠,٤٠٥) للبعد الأول (المساندة من قِبَل النظراء)، وتراوحت بين (٠,٧٢٦، ٠,١٤٨) للبعد الثاني (المساندة من قِبَل الأسرة)، وتراوحت بين (٠,٦٠٩، ٠,١٥٦) للبعد الثالث (الرضا الذاتي عن المساندة)، كما بلغت معاملات ارتباط الأبعاد الثلاثة (مساندة النظراء، ومساندة الأسرة، والرضا الذاتي عن المساندة) بالدرجة الكلية للاستبيان (٠,٨٥٧، ٠,٧٧٧، ٠,٨٤٠) على التوالي، وهي جميعها مرتفعة ودالة عند مستوى (٠,٠١)، ما يعكس قدرًا مقبولًا من الاتساق الداخلي لهذا المقياس.

مقياس فعالية الذات (إعداد (أماني عبد المقصود& سميرة محمد شند))

قام بوضع هذا المقياس جيروسالم وتشوارزير Jerusalem& Schwarzer عام ١٩٧٩، ثم قاما بتطويره وتعديله عام ٢٠٠١، وقام بإعداده للبيئة المصرية أماني عبد المقصود وسميرة محمد شند، ويتكون المقياس من بعد واحد يقيس فعالية الذات، وهو يتكون من (٢١ مفردة)، ويستجيب الطلاب على بنود المقياس على مقياس متدرج من ١:٣ من خلال الاختيار من بين ثلاثة استجابات متدرجة هي: نعم، إلى حدٍّ ما، لا، وتشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى مرتفع من فاعلية الذات، وتُعْكَس الدرجة بالنسبة للعبارات السلبية.

الخصائص السيكومترية لمقياس فعالية الذات:

أولًا: صدق مقياس فعالية الذات في الدراسة الأساسية:

قام واضعا المقياس جيروسالم وتشوارزير Jerusalem& Schwarzer بحساب صدق المقياس في البيئة الأجنبية باستخدام طريقة *صدق المحك*؛ إذ وجدت معاملات ارتباط إيجابية ذات دلالة مع الانفعالات المناسبة، والتفاؤل، والرضا عن العمل، وارتباطات سالبة مع الاكتئاب، والقلق، والضغوط، والاحتراق، والمشاكل الصحية.

كما قامت أماني عبد المقصود وسميرة محمد شند بالتأكد من صدق المقياس بطريقة صدق المحكمين، إذ تمَّ عرض المقياس في صورته الأولية

على "عشرة" من أساتذة علم النفس والصحة النفسية، وكان الاتفاق بنسبة ٩٠% على البنود التي يتضمنها المقياس.

ثانيًا: ثبات مقياس فعالية الذات:

أ- ثبات مقياس فعالية الذات في الدراسة الأساسية:

تم حساب ثبات الاختبار بطريقة *إعادة التطبيق* على عينة مكونة من ١٠٠ طالب وطالبة، وتم حساب معامل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة في التطبيقين الأول والثاني، فبلغ (٠,٧٣٨)، وهو معامل ارتباط عالٍ، ما يشير إلى أن المقياس يتمتع بقدر عالٍ من الثبات.

كما تم حساب ثبات الاختبار بطريقة *ألفا كرونباخ*، إذ بلغ معامل الثبات "ألفا (٠,٨٣١)، وهو معامل عالٍ ما يطمئن إلى إمكانية استخدام المقياس.

ب-ثبات مقياس فعالية الذات في الدراسة الحالية:

معاملات ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية:

تم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ للدرجة الكلية للمقياس فبلغت (٠,٧٨٠)، وأيضًا بلغ معامل ثبات التجزئة النصفية بطريقة سبيرمان-براون للدرجة الكلية (٠,٦٧٢)، كما بلغ معامل ثبات التجزئة النصفية بطريقة جتمان للدرجة الكلية (٠,٦٦٧)، وهي تتسم بأنها في مجملها معاملات ثبات مقبولة.

ثالثًا: الاتساق الداخلي لمقياس فعالية الذات:

أ- الاتساق الداخلي *لمقياس* فعالية الذات في الدراسة الأساسية:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من العبارات المتضمنة في المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠,٣٩٤، ٠,٨٢٧)، وهي جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)، وتعكس قدرًا مقبولًا من الاتساق الداخلي له.

ب- الاتساق الداخلي *لمقياس* فعالية الذات في الدراسة الحالية:

تم التحقق من الاتساق الداخلي لفقرات المقياس من خلال حساب معامل

الارتباط بين البند والدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٢٥٤، ٠,٥٦٩)، وهي جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)، وتعكس قدرًا مقبولًا من الاتساق الداخلي له.

٢. قائمة "قلق الاختبار" (نبيل عيد الزهار – دنيس هوسفر)

أعدت هذه القائمة لقياس قلق الاختبار، وهي تتكون من (٢٠ مفردة)، ويستجيب الطلاب على بنود هذه القائمة من خلال الاختيار من بين أربع استجابات متدرجة، هي: (نادرًا– بعض الوقت– معظم الوقت–دائمًا)، وتُصحح العبارات الإيجابية كالتالي: ١، ٢، ٣، ٤، وتصحح العبارات السلبية كالتالي:٤، ٣، ٢، ١، ويتكون الاختبار من (١٩) مفردة مصوغة في الاتجاه السالب، ومفردة واحدة مصوغة في الاتجاه الموجب.

الخصائص السيكومترية لقائمة قلق الاختبار:

أولًا: صدق قائمة قلق الاختبار في الدراسة الأساسية:

تم التحقق من صدق القائمة باستخدام طريقة الصدق التلازمي، وذلك بحساب معامل الارتباط بين القائمة وبعض مقاييس القلق الأخرى، وهي:

- مقياس قلق الاختبار لسارسون Sarason لطلاب الجامعة ذكورًا وإناثًا (TAS).
- قائمة حالة – سمة القلق لسبيلبرجر Spielberger (STAI).
- مقياس حالة قلق الامتحان[1].

حيث بلغ معامل الارتباط بين القائمة الحالية ومقياس قلق الاختبار لسارسون Sarason (TAS) (٠,٨٢) في عينة الذكور، و(٠,٨٣) في عينة الإناث.

كما بلغ معامل الارتباط بين القائمة الحالية وقائمة سمة القلق لسبيلبرجر Spielberger (STAI) (٠,٥٤) في عينة الذكور، و(٠,٤٨) في عينة الإناث.

(1)Exam A-State

بينما بلغ معامل الارتباط بين القائمة الحالية وقائمة حالة القلق لسبيلبرجر Spielberger (STAI) (٠,٦٧) في عينة الذكور، و(٠,٣٤) في عينة الإناث.

وأخيرًا بلغ معامل الارتباط بين القائمة الحالية ومقياس حالة قلق الامتحان (٠,٨٦) في عينة الذكور، و(٠,٧٧) في عينة الإناث.

وهي معاملات ارتباطات دالة يمكن معها القول إنَّ القائمة الحالية صادقة في قياس قلق الاختبار.

ثانيًا: ثبات قائمة قلق الاختبار:

أ- ثبات قائمة قلق الاختبار في الدراسة الأساسية:

تم حساب معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمفردات القائمة على عينة مصرية وأخرى أمريكية، وقد بلغت (٠,٩٢)، و(٠,٩٣) على التوالي.

ب- ثبات قائمة قلق الاختبار في الدراسة الحالية:

معاملات ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية: تم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ للدرجة الكلية للقائمة، فبلغت (٠,٩٠٢)، وبلغ معامل ثبات التجزئة النصفية بطريقة سبيرمان-براون للدرجة الكلية (٠,٨٢٢)، كما بلغ معامل ثبات التجزئة النصفية بطريقة جتمان للدرجة الكلية (٠,٨١٧)، وهي تتسم بأنها في مجملها معاملات ثبات مقبولة.

***ثالثًا: الاتساق الداخلي* لقائمة قلق الاختبار في الدراسة الحالية:**

تم التحقق من الاتساق الداخلي لفقرات القائمة من خلال حساب معامل الارتباط بين البند والدرجة الكلية للقائمة، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٣٨٤، ٠,٧٥٧)، وهي جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)، وتعكس قدرًا مقبولًا من الاتساق الداخلي لها.

٣. مقياس الرضا الدراسي (إعداد الباحثة):

قامت الباحثة بصياغة ثماني عشرة مفردة لقياس الرضا الدراسي لدى الطلاب في بيئة التعلم، وقد تكونت مفردات المقياس من بُعد واحد فقط؛ إذ يستجيب المفحوص على بنود المقياس من خلال الاختيار من بين ثلاث

استجابات متدرجة هي: راضٍ تمامًا، راضٍ إلى حدٍّ ما، غير راضٍ تمامًا، وتصحح الاستجابات كالتالي: ٣، ٢، ١ وذلك في حالة المفردات المصوغة في الاتجاه الإيجابي.

الخصائص السيكومترية لمقياس الرضا الدراسي:

أولًا: صدق مقياس الرضا الدراسي:

تم التحقق من صدق المقياس باستخدام عدة طرق، منها:

صدق المحكمين: تم عرض المقياس في صورته الأولية؛ إذ تكون من ١٨ مفردة على خمسة[١] من المختصين في مجال علم النفس، وذلك للحكم على مدى مُلاءمة بنود الاستبيان من حيث المحتوى، ومن حيث الصياغة، وقد بلغ متوسط نسبة الاتفاق بين السادة المحكمين على بنود الاستبانة (١٠٠%).

الصدق التلازمي: تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات مقياس الرضا الأكاديمي ودرجات مقياس الرضا الدراسي (إعداد سوسن إبراهيم شلبي) فبلغ (٠,٥٣٥)، وهو يعبر عن درجة مقبولة من الصدق التلازمي لمقياس الرضا الدراسي المستخدم في الدراسة الحالية.

ثانيًا: ثبات مقياس الرضا الدراسي:

معاملات ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية: حُسبت معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمفردات المقياس، وذلك في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس، فتراوحت معاملات ألفا للمفردات بين (٠,٨٨٠، ٠,٨٨٩)، كما بلغ معامل ثبات ألفا للمقياس بشكل كلي (٠,٨٩٠)، ونلاحظ أنَّ جميع معاملات الثبات للمفردات أقل من معامل ألفا العام للمقياس بشكل كلي؛ وهذا يعني أنَّ تدخل المفردة لا يؤدي إلى خفض معامل ألفا العام للمقياس بشكل كلي، وهي تشير إلى أن جميع المفردات تتسم بأنها في مجملها معاملات ثبات مقبولة، كما بلغ معامل ثبات التجزئة النصفية بطريقة سبيرمان–براون للمقياس بشكل كلي (٠,٨١٨)، كما بلغ معامل ثبات التجزئة النصفية بطريقة جتمان

(١) أسماء السادة المحكمين مثبتة في نهاية البحث.

للمقياس بشكل كلي (٠,٨٠٨)، وهي تتسم بأنَّها في مجملها معاملات ثبات مقبولة.

ثالثًا: الاتساق الداخلي لمفردات مقياس الرضا الدراسي:

تم التحقق من الاتساق الداخلي لمفردات الاستبيان من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٤٢٧، ٠,٧٥٢)، وهي جميعها معاملات مقبولة ودالة عند مستوى (٠,٠١).

المعالجة الإحصائية:

استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية:

الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS الإصدار (٢١) – معاملات ارتباط بيرسون(١)–تحليل الانحدار الخطي المتعدد(٢)للتنبؤ بالرضا الدراسي في مقرر القياس والتقويم.

عرض النتائج وتفسيرها:

١- الفرض الأول: لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا بين الرضا الدراسي في مقرر القياس والتقويم وكل من العبء الدراسي (العبء الداخلي، العبء الخارجي، العبء وثيق الصلة)، والمساندة الاجتماعية (المساندة الاجتماعية من قبل الأسرة، المساندة الاجتماعية من قبل النظراء، الرضا الذاتي عن المساندة الاجتماعية) وفعالية الذات، والقلق لدى الطلاب المعلمين.

وللتحقق من صحة الفرض الصفري الأوّل حسبت الباحثة معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation بين متغير الرضا الدراسي في مقرر القياس والتقويم، وكل من المتغيرات المنبئة الآتية: العبء الدراسي، القلق، فعالية الذات والمساندة الاجتماعية، ويوضح جدول (١) مصفوفة معاملات الارتباط بين متغير الرضا الدراسي في مقرر القياس والتقويم والمتغيرات المنبئة.

(1)Person Correlation
(2)Linear Multiple Regression

جدول (١) مصفوفة الارتباط بين الرضا الدراسي والمتغيرات المنبئة في عينة الدراسة (١٩٩) طالبًا وطالبة

م	المتغيرات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	10
١	الرضا الدراسي	١									
٢	العبء الداخلي	-٠,٤٤٩**	١								
٣	العبء الخارجي	-٠,٥٠٨**	٠,٥٥٩**	١							
٤	العبء وثيق الصلة	٠,٦٣٣**	-٠,٦٥٦**	-٠,٥٤٦**	١						
٥	مسانده/ نظراء	٠,٠٠٢	-٠,٠٤٥	٠,٠٦٥	-٠,٠٢٤	٠,٠٤٨	١				
٦	مسانده/ أسرة	٠,١٤٨*	-٠,٠٠٥	٠,٠٠٣	-٠,١٠٣	٠,٠٦٦	٠,٥٠٣**	١			
٧	رضا ذاتي/ مساندة	٠,٠٥٠	-٠,٠٠٣	-٠,٠٠٣	-٠,٠٨٢	٠,١٠٩	٠,٥٧٢**	٠,٤٩٣**	١		
٨	الدرجة الكلية للمساندة	٠,٠٧٣	-٠,٠٢٣	٠,٠٢٩	-٠,٠٨١	٠,٠٩٠	٠,٨٥٧**	٠,٧٧٧**	٠,٨٤٠**	١	
٩	فعالية الذات	٠,٢٣٦**	-٠,١٠٨	-٠,٠٦٧	-٠,٢٠٩**	٠,٤١٧**	٠,٠٧٤	٠,٠٢٤	٠,٠٦٢	٠,٠٦٧	١
١٠	القلق	-٠,١١٦	-٠,٣٢١**	-٠,٢٢٣**	-٠,٢٩٨**	١					

* دال عند مستوى ٠,٠٥، ** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (١) ما يلي:

أولًا: بالنسبة لمتغير العبء المعرفي:

أنَّ معاملات ارتباط بيرسون بين متغير الرضا الدراسي في مقرر القياس والتقويم وكل من العبء المعرفي (الداخلي، والخارجي) اتسمت بكونها معاملات ارتباط سالبة؛ إذ بلغت (- ٠,٤٤٩، -٠,٥٠٨)، في حين اتسم معامل ارتباط بيرسون بين متغير الرضا الدراسي والعبء المعرفي وثيق الصلة بكونه موجبًا؛ حيث بلغ (٠,٦٠٣) وجميعها دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)، وفيما يلي تلقي الباحثة الضوء على تلك المعاملات بشيء من التفصيل.

يتضح من النتائج السابقة أنَّ هناك علاقة عكسية بين شعور الطالب بالرضا في مقرر القياس والتقويم والعبء المعرفي (الداخلي، والخارجي)، وعلاقة طردية بين رضا الطالب عن المقرر والعبء المعرفي وثيق الصلة، ويعني هذا أنَّه كلما زاد شعور الطالب بالعبء المعرفي (الداخلي والخارجي) أثناء دراسة مقرر ما قل إحساسه بالرضا الدراسي عن هذا المقرر، والعكس بالنسبة للعبء وثيق الصلة، لا سيما أن شعور الفرد بالرضا الدراسي يرجع إلى خصائص ذات صلة بالعبء المعرفي، ومنها على سبيل المثال طبيعة المادة، والأنشطة المقدمة من خلالها، وطرائق التدريس التي يستخدمها المحاضر، وكذلك معينات التعلم، وطرق التقويم المستخدمة، فكلها أمور من شأنها أن تزيد أو تخفف من العبء المعرفي أثناء تحصيل المادة الدراسية.

وفي هذا الصدد يشير عبد القادر (٢٠٠٥) إلى أنَّ ضعف الرضا الدراسي قد يرجع إلى أمور ترتبط بطبيعة المادة الدراسية وأسلوب المحاضرة وطرق التقييم، وكل تلك الأمور ترتبط أيضًا كما أوضحت الباحثة خلال الإطار النظري بالعبء المعرفي بأبعاده المختلفة، فالعبء المعرفي الأساسي أو الجوهري هو ما يتعلق بطبيعة المادة، ومدى سهولتها أو صعوبتها، وبساطتها أو تعقيدها، وكذلك مدى التفاعل بين عناصرها، فكلما ارتفعت سهولة المادة وبساطتها وانخفضت صعوبتها وتعقيدها؛ قلَّ العبء المعرفي الذي تفرضه على

الذاكرة العاملة، وزاد رضا الطلاب عن هذه المادة.

كما يرتبط أسلوب المحاضرة وطريقة التقييم بالعبء الخارجي أو الدخيل الذي يفرضه مقدم المادة، فكلما كانت استراتيجية التدريس التي يستخدمها المعلم ومعينات التعلم وطرق التقييم مناسبة لقدرات الطالب وخصائصه واحتياجاته؛ زاد رضا الطلاب عن هذه المادة، وانخفض العبء المعرفي المفروض على الذاكرة، وكلما زادت الأمثلة التي يعطيها المعلم لطلابه وتنوعت الأنشطة التي يقوم بها الطلاب المرتبطة بالمادة؛ أدى ذلك إلى تعميق فهم المادة وزاد ذلك أيضًا من رضا الطلاب، وهذا ما يفسر العلاقة الموجبة بين العبء وثيق الصلة والرضا الدراسي، فعلى الرغم من أنَّ زيادة الأنشطة والأمثلة تشكل هُنا عبئًا معرفيًّا زائدًا يتحمله الطالب فإنَّ هذا العبء مفيد للطالب؛ لأنَّه يزيد من استيعابه لمفاهيم المادة ويؤدي إلى شعوره بالرضا بشكل أكبر، وهذا ما يُعْرَف بالعبء وثيق الصلة، ولعل العلاقة بين العبء المعرفي والرضا الدراسي تتضح إذا نظرنا إلى العوامل المؤثرة في الرضا الدراسي؛ إذ تَرتبط هذه العوامل ارتباطًا مباشرًا بالأنواع الثلاثة للعبء المعرفي، فالعوامل التي تؤدي إلى تخفيف العبء على الذاكرة العاملة تسهم في ذات الوقت في زيادة الرضا الدراسي للطلاب، وهذا ما يفسر العلاقة العكسية ذات الدلالة بين العبء المعرفي والرضا الدراسي.

وعلى سبيل المثال تحدد نسيمة مبارك (٢٠١٤) بعض العوامل التي تؤثر في رضا الطلاب الدراسي، كالرضا عن طرق التدريس التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس، وهي ترتبط بالعبء الدخيل، كما تم توضيح ذلك من قبل، كما تذكر أنَّ من هذه العوامل أيضًا رضا الطالب عن المادة الدراسية المقدمة، وهو ما يرتبط بالعبء الأساسي (مبارك، ٢٠١٤)، كما تذكر خديجة سلمان (٢٠٠٩) أن من أسباب زيادة الشعور بالعبء المعرفي الطرق التقليدية التي تقدم بها المواد الدراسية، وعدم مشاركة الطلاب في العملية التعليمية بشكل إيجابي، ومن المنطقي أن ذلك يؤدي إلى شعور الطالب بعدم الرضا عن تلك

المادة التي يقوم فيها بدور المتلقي السلبي (سلمان، ٢٠٠٩).

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه الشمس، وحسن (٢٠١٠) من خلال دراستهما على طلاب الصف الخامس الإعدادي التي توضح أن العبء المعرفي ظاهرةٌ معرفية تتأثر بالتعقيدات والتفاصيل في المنهج، وبالطريقة التي يتبعها المدرس، وأنَّ مستوى العبء المعرفي لم يتأثر بالنوع الاجتماعي، وإنَّما تأثر بالعوامل ذات العلاقة بالمقرر، وبطريقة تقديمه، وهي في الوقت ذاته العوامل نفسها التي يتحدد على أثرها مدى رضا الطالب عن المقرر؛ مَا يشير إلى وجود علاقة بين مدى رضا الطالب عن المقرر الذي يدرسه ومستوى العبء المعرفي الذي يشعر به أثناء دراسته.

كما يتفق مع ما توصل إليه التكريتي وأحمد (٢٠١٣) في دراستهما على طلاب المعهد التقني بكركوك؛ إذ توصلا إلى أن استخدام بعض الاستراتيجيات التدريسية مثل استراتيجية الأمثلة المحلولة ساعد على خفض العبء المعرفي لدى أفراد العينة، وأنَّ استخدام مثل هذه الاستراتيجيات وتنظيم التفاعل بين أجزاء المادة هما من العوامل التي زادت من رضا الطلاب عن المقرر الدراسي.

ثانيًا: بالنسبة لمتغير المساندة الاجتماعية:

يتضح من جدول (١) ما يلي:

- أنَّ معامل ارتباط بيرسون بين متغير الرضا الدراسي في مقرر القياس والتقويم ومتغير المساندة الاجتماعية من قبل الأسرة قد بلغ (٠,١٤٨)، وهو دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥)، في حين بلغت معاملات الارتباط بين الرضا الدراسي عن مقرر القياس والتقويم وكل من المساندة الاجتماعية من قبل النظراء، والرضا الذاتي عن المساندة الاجتماعية، والدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية (٠,٠٠٢، ٠,٠٥٠، ٠,٠٧٣) على التوالي، وهي جميعها معاملات إيجابية، ولكنها غير دالة إحصائيًّا، وفيما يلي تلقي الباحثة الضوء على تلك المعاملات بشيء من التفصيل:

يلاحظ من النتائج السابقة أنَّ هناك علاقةَ ارتباطٍ موجبة بين الرضا الدراسي عن مقرر القياس والتقويم والمساندة الاجتماعية بأبعادها الثلاثة (المساندة من قبل النظراء، والمساندة من قبل الأسرة، والرضا الذاتي عن المساندة)، وأنَّ هذه العلاقة ذات دلالة إحصائية فقط في المتغير الفرعي الخاص بالمساندة الاجتماعية من قِبَل الأسرة، وليست ذات دلالة إحصائية في متغيري المساندة من قبل النظراء، والرضا الذاتي عن المساندة، والدرجة الكلية للمساندة.

وترى الباحثة أنَّ هذه النتيجة قد ترجع إلى طبيعة العينة؛ إذ إنَّ أفراد العينة من طلاب الدبلوم العام بكلية الدراسات العليا للتربية، وهي مرحلة تتبع الدراسات العليا، أي إنَّها تلي الشهادة الجامعية الأولى، ومدة الدراسة بها عام واحد، والطلاب الملتحقون بها من مختلف الكليات، كما أنَّ معظم هؤلاء الطلاب في الغالب يعملون، ويكون حضورهم المحاضرات بالتنظيم مع وقت العمل الخاص بهم، ما لا يجعل لديهم مساحة من الوقت تكفي للتفاعل الجيد مع زملائهم بالقدر الذي يجعلهم يتوقعون منهم المساندة الاجتماعية، كما أن هؤلاء الطلاب ذوو أعمار مختلفة، بمعنى أنَّ هناك من يكون حديث التخرج، وآخر تخرج منذ سنوات عديدة، وفي الغالب يكون الطالب أو الطالبة خلال تلك الفترة قد أصبح مسئولًا عن أسرة، مَا يضيف أعباءً أخرى تقلل من فرصة تفاعله مع أقرانه، وهكذا، كما أن وسائل التواصل الاجتماعي الحديثة ومنها المجموعات التي يكونها الطلاب، وفي الغالب يكون فيها أستاذ المادة (مثل مجموعات الفيس بوك والوتس آب، وغيرها...) قد أتاحت للطالب أن يحصل على المعلومة التي يريدها أو عن المحاضرة التي تنقصه من أستاذ المادة مباشرةً أو من أحد الزملاء دون أن يعرفه مباشرةً، أي إنَّه أصبح ثمة شكل من أشكال التفاعل غير المباشر لا يَشْعُر الطالب معه بالمساندة الاجتماعية التي يمكن أن يُشْعِره بها تفاعلُه المباشر مع زملائه، ولعل وجود علاقة ارتباط موجبة ذات دلالة إحصائية بين شعور الطالب بالمساندة من قبل أسرته ورضاه

الدراسي يتفق مع ذلك، فطالب الدراسات العليا يحتاج إلى دعم من أسرته لتشجيعه على الدراسة وتحفيزه على ذلك، كما أنَّه مع تعدد الأدوار التي يقوم بها ما بين أدواره الأسرية والعمل والدراسة يحتاج إلى تهيئة الجو المناسب حتى يتمكن من استكمال هذه الأدوار، فدور الأسرة قد يعزز أو يعيق شعور الطالب بالرضا الدراسي، فالأب والأم اللذان يشجعان ابنهما على استكمال دراساته العليا، ويوفران له السبل لإتمام ذلك لا شك أن ذلك ينعكس إيجابيًّا على شعوره بالرضا الدراسي، كما أنَّه إذا كان الطالب رب أسرة وشعر بمساندة أسرته له وتحفيزه على ذلك، وكذلك محاولتها لتوفير الفرص له للقيام بالمهام التي تتطلبها دراسته؛ فإنَّ ذلك ينعكس على شعوره بالرضا الدراسي.

وفي هذا الصدد يشير حمدي وعثمانة (١٩٩٩) إلى أنَّه من العوامل المؤثرة في الرضا الدراسي طبيعة العلاقات في الأسرة وظروفها الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، كما يتفق ذلك مع المعنى العام للمساندة، ألا وهو تقديم العون والمساعدة للفرد من المحيطين به، وإدراكه لتلك المساعدة الذي ينعكس إيجابيًّا على مدى توافقه وشعوره بالرضا، كما يوضح ليفي (Levey (1983 أنَّ هذه المساعدة لا تتاح إلَّا من خلال شبكة العلاقات الاجتماعية للفرد، ويُعد إدراك المساندة أحد العوامل المُهمة التي تساعد الفرد في التغلب على المعوقات والضغوط النفسية التي قد تؤدي إلى اضطرابه وعدم توافقه النفسي.

وتختلف مصادر المساندة الاجتماعية باختلاف المرحلة العمرية التي يمر بها الفرد، ففي مرحلة الطفولة تتمثل المساندة في الدعم الذي تقدمه الأسرة (الأب، الأم، الأشقاء)، وفي مرحلة المراهقة تتحول المساندة بشكلٍ أكبر إلى جماعات الرفاق والأسرة، ثم يَلي ذلك مرحلة الرشد، إذ تتمثل المساندة في الزوجة أو الزوج وزملاء العمل والأبناء، ونظرًا لأنَّ جميع أفراد عينة البحث الحالي في مرحلة الرشد فقد كان لمساندة الأسرة ودعمها للطالب العامل الأكبر في شعور الطالب بالرضا الدراسي، ولعلَّ عدم وجود تفاعل بشكل جيد بين أفراد العينة وإدراكهم لذلك هو المسئول عن عدم وجود علاقة ذات دلالة بين

الرضا الذاتي عن المساندة والرضا الدراسي، فافتقار الطالب إلى مُساندة زملائه يجعله غير راضٍ عن المساندة التي يتلقاها، فلديه حاجة إلى أن يشعر بمساندة أقرانه بالإضافة إلى مساندة أفراد أسرته له.

وتتفق نتائج العديد من الدراسات السابقة مع ما توصلت إليه الدراسة الحالية بخصوص وجود علاقة بين الشعور بالمساندة الاجتماعية والدعم من قبل الأسرة والمحيطين بالفرد بوجه عام وبين شعور الفرد بالرضا والتوافق، ومنها دراسة (Hammond (1987 التي أشارت إلى انخفاض نسبة الإجهاد والأعباء وازدياد نسبة الرضا والارتياح مع ارتفاع الشعور بالمساندة الاجتماعية الملموسة من أسرهم، ودراسة (Schmitt, Ericka (2012 التي توصلت إلى أنَّه كما زاد شعور الطلاب بالمساندة الاجتماعية؛ زادت درجة شعورهم بالرضا وقلت حدة ضغوط الحياة. في حين يختلف ذلك مع ما توصلت إليه دراسة الشناوي وعبد الرحمن (١٩٩٨) من وجود تأثير أكبر للمساندة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة على التوافق الاجتماعي لدى هؤلاء الطلاب، في حين لم يكن لها التأثير نفسه في جوانب التوافق الأخرى، مثل التوافق الانفعالي والتوافق التحصيلي؛ إذ كان مفهوم الذات أكثر تأثيرًا فيها.

كما تختلف نتائج الدراسة الحالية بخصوص عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مساندة الأقران والرضا الدراسي مع ما توصلت إليه بعض الدراسات، مثل دراسة (Fong, Carolyn (1984 التي أشارت إلى أن عدم الشعور بالمساندة من الأقران كان عامل التنبؤ الأهم لشعور بالفرد بالإجهاد والتشتت وعدم الرضا، وقد يرجع ذلك –كما أشارت الباحثة من قبل– إلى طبيعة عينة الدراسة الحالية، وعدم وجود فرص للتفاعل الجيد بين أفرادها، وتقترح الباحثة إعادة إجراء المزيد من الدراسات مع مراحل عمرية ودراسية مختلفة لتعرُّف طبيعة العلاقة بين متغير مساندة الأقران والرضا الذاتي عن المساندة وبين الرضا الدراسي لدى الطلاب.

ثالثًا: بالنسبة لمتغير فعالية الذات:

يتضح من النتائج بجدول (١) أنَّ معامل ارتباط بيرسون بين متغير الرضا الدراسي في مقرر القياس والتقويم ومتغير فعالية الذات اتسم بأنه معامل ارتباط موجب، إذ بلغ (٠,٢٣٦)، وهو دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)، بمعنى أنَّه كلما ارتفعت درجة فعالية الذات لدى الطالب زاد رضاه عن المقرر، والعكس صحيح.

وفيما يلي تُلقي الباحثة الضوء على هذه النتيجة بشيء من التفصيل، فكلما زاد رضا الطالب عن المقرر الذي يدرسه؛ زادت فعاليته الذاتية، لاسيما أنَّ فعالية الذات تدفع الفرد إلى بذل المزيد من الجهد في سبيل تحقيق الهدف وإنجاز السلوك، كما يذكر تشنك Schunk (1987)، إذ يرى أنَّ ما يدرسه الطالب في المدرسة يعد السياق الرئيسي لتنمية القدرات المعرفية للفرد، كما يتم أيضًا من خلاله إكساب الطلاب المهارات والمعارف اللازمة للمشاركة بفعالية في المجتمع، مَا يزيد من فعالية الطالب الذاتية.

فاعتقاد الطالب عن قدراته وإمكاناته سواءً كان هذا الاعتقاد سلبيًّا أم إيجابيًّا يسهم في أدائه الدراسي، وهذا الأداء ينعكس بدوره على شعوره بالرضا أو عدم الرضا عما يدرسه، وفي هذا الصدد يشير نويتش Nowich (1987) إلى أنَّ فعالية الذات تؤثر في جميع مجالات الأداء الدراسي تأثيرًا بالغًا؛ إذ إنَّ اعتقاد الفرد الإيجابي عن نفسه يدفعه إلى أداء المزيد مِن السلوك الذي يُمَكِّنه من تحقيق الهدف، في حين أنَّ الاعتقاد السلبي للطالب عن نفسه يفقده الدافع، ويعرضه للإحباط وعدم الحرص على تحقيق الهدف.

كما أنَّ الأبعاد الثلاثة التي حددها باندورا لفعالية الذات–التي تم توضيحها في الإطار النظري–وهي (مقدار الفعالية والعمومية والقوة) ترى الباحثة أنَّ هذه الأبعاد الثلاثة من الممكن أن تؤثر بشكل واضح في رضا الطالب الدراسي؛ إذ إنَّ مقدار فعالية الذات الذي يشعر به الطالب وقدرته على تعميم هذه الفعالية في الأنشطة والمتطلبات الدراسية وقدرته على المثابرة

ومواجهة مواقف الفشل، كل هذا يساعد على شعوره بالرضا عن إنجازه الدراسي بوجه عام.

وبالإضافةِ إلى ذلك ترى الباحثة أنَّ مصادر فعالية الذات التي أوضحها باندورا (1997) Bandura التي تمَّت الإشارة إليها مُسبقًا، ومنها على سبيل المثال (إنجازات الأداء والخبرات البديلة والإقناع اللفظي والحالة النفسية والفسيولوجية) تمثل في الوقت ذاته عوامل مؤثرة في شعور الطالب بالرضا عن دراسته، فتلك المصادر التي ترفع من فعالية ذات الفرد قد تكون سببًا في شعور الفرد بالرضا الدراسي أيضًا، فخبرات الفرد الدراسية الناجحة المتعلقة بمادة ما تؤدي إلى شعوره بالرضا عن دراسة هذه المادة، وكذلك النماذج الناجحة التي قد يراها الطالب تحقق نجاحًا ويشعر بأنَّها تماثله في القدرة ترفع من درجة الرضا الدراسي لهذه المادة، وكذلك الدعم والتشجيع الذي يتلقاه من حوله؛ مَا يفسر العلاقة الارتباطية الموجبة بين فعالية الذات والرضا الدراسي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات كل من (Lent, 1984; Lim, 2001; شلبي، ٢٠١٤؛ Flores, 2007; Lim, 2000; Kirby, 2011; Kissiger, 2014; Eldaba, 2016) مِن أن هناك علاقة إيجابية بين الرضا الدراسي، وفعالية الذات، في حين اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسات كل من (Gresham, 2002; Puzziferro, 2008; Gebara, 2010) مِن عدم وجود علاقة دالة إحصائيًّا بين فعالية الذات والرضا الدراسي.

رابعًا: بالنسبة لمتغير القلق:

يتضح من النتائج بجدول (١) أن معامل ارتباط بيرسون بين متغير الرضا الدراسي في مقرر القياس والتقويم ومتغير القلق اتسم بكونه معامل ارتباط سالب، إذ بلغ (-٠,١١٦) بمعنى أنَّه كلما ارتفعت درجة قلق الفرد؛ قلت درجة رضاه الدراسي، وكلما قلت درجة قلق الفرد؛ زادت درجة رضاه الدراسي، واتسم معامل الارتباط هنا بكونه غير دال إحصائيًّا، أي إنَّه لم يرقَ إلى مستوى الدلالة الإحصائية.

وفيما يلي تلقي الباحثة الضوء على تلك النتيجة بشيء من التفصيل: فالقلق هو حالة انفعالية غير سارة يشعر الفرد فيها بالخوف والضيق والتوتر، نتيجةً لعوائق خارجية أو مواقف ضاغطة، ومِن ثَمَّ فإنَّه من الطبيعي ألَّا يشعر بالرضا خاصة في الأمور التي تمثل ضغوطًا بالنسبة له، وتعد الدراسة أحد الأمور المُهمَّة التي تشعر الطالب ببعض الضغوط، وهي أيضًا من الأمور التي تستدعي قلق الطلاب، ولعل القلق الذي نحن بصدد الحديث عنه هو قلق الحالة الذي يرتبط بموقف معين، فالقلق هنا يجعل الطالب يشعر بالتوتر والضيق الذي يؤدي به إلى عدم الرضا عن المقرر الذي يدرسه، فكلما زاد لديه انفعال القلق والتوتر والضيق؛ شعر بأنه غير راضٍ عما يدرسه، ولا عن طريقة أدائه، ولاعن إنجازه في ذلك المقرر.

ولا شك أن خبرة الدراسة والاختبارات التي يمر بها الطلاب طوال حياتهم الدراسية تجعلهم يدركون موضوع الاختبار على أنَّه موضوع مثير للخطر، لا سيما إذا كان الطالب قد مرَّ بتجربة فاشلة تتعلق بموقف الاختبار من قبل، إذ إن قلقه يزداد من الدراسة، وينعكس ذلك على شعوره بالرضا؛ فأسباب القلق التي تم عرضها في الإطار النَّظري للدراسة الحالية ترتبط بالرضا الدراسي بشكل كبير، فوجود مشكلات في تلقي المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها ونقص المعرفة بالموضوعات الدراسية وارتباط الاختبار بخبرات فشل لدى الطالب، وكذلك الضغوط الأسرية والمباشرة والاتجاهات السالبة لدى الطلاب والمعلمين والوالدين نحو الاختبار، كلها من الأسباب التي قد تؤدي إلى عدم رضا الطلاب عن المقرر الدراسي. فإذا كان الطالب يُعاني من صعوبة في فهم مادة دراسية معينة واستيعابها فإنَّ ذلك ينعكس على اتجاهه نحو تلك المادة، فيصبح سلبيًّا، ما يجعله يتوقع الفشل في تحقيق النجاح في تلك المادة، فهو يشعر منذ البداية بعدم الرضا عن تلك المادة، وينعكس ذلك على حالته الانفعالية؛ فتنتابه مشاعر الضيق والتوتر، إذ تُصبح هذه المادة بمثابة مثير ضاغط عليه يولد لديه استجابة القلق، وتنعكس تلك الاستجابة على سلوكه

الإنجازي والأدائي، أي إنَّ كلًا منهما يؤثر في الآخر ويتأثر به، أي إنَّ هناك تأثيرًا مُتبادلًا بين المتغيرين، فنقص الرضا الدراسي عن المقرر يؤدي إلى زيادة الشعور بقلق الاختبار، وزيادة الشعور بالقلق يؤدي إلى نقص الشعور بالرضا عن المقرر، ولذلك ترى الباحثة أن العلاقة بين القلق والرضا الدراسي هي علاقة تبادلية.

ويشير إلى ذلك (أبو علو، ١٩٩٣) إذ يذكر أنَّ عدم الرضا صفة من صفات القلقين، وأن عدم الرضا يأتي من عدم بلوغ الفرد للأهداف التي يعتبرها جزءًا من حياته، ويتفق معه في ذلك (عبد القادر، ١٩٩٥) إذ يذكر أنَّ الرضا والارتياح والإشباع لا يتحقق إلا إذا تمكن الفرد من خفض درجة التوتر التي يشعر بها، وأن القلق على المستقبل المهني هو أحد أسباب عدم الرضا.

كما يتفق مع ذلك ما توصلت إليه نتائج دراسة جاردات Jaradat (2004)، كذلك أشارت نتائج دراسة مازيوس وويلز Mathews& Wells (1988) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الفشل المعرفي (كأحد نتائج عدم الرضا الدراسي) والقلق، إلَّا أن العلاقة في إطار الدراسة الحالية بين القلق والرضا الدراسي عن مقرر القياس والتقويم لم تكن ذات دلالة إحصائية، وترى الباحثة أنَّ ذلك قد يرجع إلى طبيعة عينة الدراسة الحالية وحجمها، فنظرًا لكون عينة الدراسة من طلاب الدراسات العليا فقد يكون متغير القلق ليس هو المتغير المرتبط بالرضا الدراسي بالشكل الملحوظ؛ فجميعهم أتم الدراسة بالمرحلة الجامعية الأولى، ولديهم أدوار متعددة في الحياة؛ فبعضهم يعمل بمهنة التدريس بالفعل، وبعضهم لديه أسرة وأبناء، وبعضهم يكمل دراسات عليا (ماجستير–دكتوراه) في مكان أو آخر... وكل هذه الأمور ربما تجعل متغير القلق غير مؤثر في الرضا عن المقرر، وإنما يتعلق الأمر بشكل أكبر ببعض العوامل المعرفية، مثل العبء المعرفي للطالب أو ببعض الجوانب الاجتماعية، كشعوره بالمساندة وفاعليته الذاتية–كما أوضحت الدراسة الحالية– وربما لم يظهر تأثير لمتغير القلق نتيجة للتفاعل الجيد الذي توفره الدراسة بنظام

الساعات المعتمدة بالكلية بين الطلاب وبين أعضاء هيئة التدريس، وتخصيص جزء من الدرجة يمثل نحو ٣٠% من إجمالي درجات المقرر للأنشطة والأعمال الصفية التي يقوم بها الطالب، مَا يقلل الشعور بالقلق من الامتحان النهائي للمادة، علاوة على توافر أساليب للتواصل مع أستاذ المادة من خلال أساليب التواصل الاجتماعي المختلفة، مثل المجموعات التي يكونها الطلاب (على الفيس بوك، والواتس آب... وغيرها) التي تسهل تواصل الطلاب مع أستاذ المادة من ناحية، ومع زملائه من ناحية أخرى، ولعل ذلك يخفف من حدة شعور الطالب من قلق الامتحان الذي تقيسه الدراسة الحالية، مَا لم يجعل مجالًا لظهور علاقة ذات دلالة بين متغير القلق وشعور الطالب بالرضا عن المقرر، وتقترح الباحثة إجراء المزيد من الدراسات مع مراحل عمرية ودراسية مختلفة لتعرُّف طبيعة العلاقة بين متغير القلق وبين الرضا الدراسي لدى الطلاب بتلك المراحل، كما أنَّ حجم العينة قد يكون أحد الأسباب التي أدت إلى عدم وصول معامل الارتباط إلى مستوى الدلالة وربما لو كانت العينة أكبر حجمًا لأصبح معامل الارتباط ذا دلالة؛ فمن المعروف أنَّ دلالة معامل الارتباط تتأثر بحجم العينة بشكلٍ واضح.

الفرض الثاني: لا يُمكن التنبؤ من خلال كل من العبء الدراسي (العبء الداخلي، العبء الخارجي، العبء وثيق الصلة)، والمساندة الاجتماعية (المساندة الاجتماعية مِن قبل الأسرة، والمساندة الاجتماعية من قبل النظراء، والرضا الذاتي عن المساندة الاجتماعية)، وفعالية الذات، والقلق بالرضا الدراسي في مقرر القياس والتقويم لدى الطلاب المعلمين.

وللتحقق من صحة الفرض الصفري الثاني قامت الباحثة بحساب تحليل الانحدار الخطي المتعدد Multiple Linear Regression (MLR) باستخدام طريقة Enter للتنبؤ بالرضا الدراسي في مقرر القياس والتقويم (المتغير التابع) من خلال المتغيرات المستقلة: العبء الدراسي، والمساندة الاجتماعية، وفعالية الذات، والقلق. وقد أسفرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد عن إدراج متغيرات

(العبء الخارجي، العبء وثيق الصلة، المساندة من قبل الأسرة، وفعالية الذات، والقلق) في معادلة الانحدار المتعدد، إذ كان لها تأثير في التنبؤ بالدرجة الكلية للرضا الدراسي.

ويوضح كل من جدول (٢)، (٣) نتائج تحليل الانحدار المتعدد لتعرُّف المتغيرات التى تتنبأ بدرجة الرضا الدراسي.

جدول (٢) تحليل تباين الانحدار المتعدد لتعرف المتغيرات التي تسهم في التنبؤ بدرجة الرضا الدراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	معامل التحديد R2
ثابت الانحدار	٤١٣١,٤٧	٨	٥١٦,٤٣	**٢٢,٧٩٤	٠,٤٩
البواقي	٤٣٠٤,٧٥	١٩٠	٢٢,٦٥		
الكلي	٨٤٣٦,٢٢	١٩٨			

** دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (٢) أنَّ قيمة ف دالة عند مستوى ٠,٠١، مَا يشير إلى وجود تأثير ذي دلالة إحصائية لكلٍّ من العبء الخارجي، والعبء وثيق الصلة، والمساندة من قبل الأسرة، وفعالية الذات، والقلق، في التنبؤ بالدرجة الكلية للرضا الدراسي. كما يتضح من الجدول أن قيمة معامل التحديدR2 بلغ (٠,٤٩)، أي إنَّ العبء الخارجي، والعبء وثيق الصلة، والقلق، والمساندة من قبل الأسرة، وفعالية الذات كلُّها تفسر معًا (٤٩%) من التباين الكلي للدرجة الكلية للرضا الدراسي.

ويوضح جدول (٣) نتائج تحليل الانحدار المتعدد لمتغير الرضا الدراسي على متغيرات العبء الخارجي، والعبء وثيق الصلة، والقلق، والمساندة من قبل الأسرة، وفعالية الذات، ويمكن من خلاله الحصول على معادلة الانحدار التي يمكن من خلالها التنبؤ بدرجة الرضا الدراسي.

جدول (٣) نتائج تحليل الانحدار المتعدد لمتغير الرضا الدراسي على المتغيرات المنبئة

مصدر الانحدار	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	معامل بيتا β	قيمة (ت)	الدلالة
ثابت الانحدار	٥٧,٣٠٦	٥,٠٢٨		*١١,٣٩٦*	٠,٠٠٠
العبء الداخلي	-٠,٠٢٧	٠,٠٥٤	-٠,٠٣٧	-٠,٤٩٢	٠,٦٢٣
العبء الخارجي	-٠,٣٢٧	٠,٠٨٥	-٠,٢٥٣	-**٣,٨٤٤	٠,٠٠٠
العبء وثيق الصلة.	٠,٤٢٨	٠,٠٦٧	٠,٤٧٢	**٦,٣٦٤	٠,٠٠٠
القلق	-٠,٠٩٧	٠,٠٣٣	-٠,١٧٨	-٢,٩٥٠**	٠,٠٠٤
مساندة/ نظراء	-٠,١٤٢	٠,١٤٧	-٠,٠٦٥	-٠,٩٦٧	٠,٣٣٥
مساندة/ أسرة	٠,٤١٢	٠,١٧٤	٠,١٥٠	**٢,٣٦٤	٠,٠١٣
رضا ذاتي/ مساندة	-٠,٠٣٤	٠,١٥٥	-٠,٠١٨	-٠,٢٧٥	٠,٧٨٤
فعالية الذات	٠,٢٣٩	٠,٠٧٢	٠,١٩٣	**٣,٣٢٢	٠,٠٠١

** دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٣) أنَّه يوجد تأثير موجب (دال عند مستوى ٠,٠١) لكل من متغيرات العبء الخارجي، والعبء وثيق الصلة، والقلق، والمساندة من قبل الأسرة، وفعالية الذات فقط في الدرجة الكلية للرضا الدراسي، أي إنَّه كلما انخفضت درجة كل من: العبء الخارجي، والقلق ارتفعت الدرجة الكلية للرضا الدراسي في مقرر القياس والتقويم لدى الطالب، بينما كلما ارتفعت درجة العبء وثيق الصلة، والمساندة من قبل الأسرة، وفعالية الذات ارتفعت الدرجة الكلية للرضا الدراسي في مقرر القياس والتقويم لدى الطالب.

ويتضح من جدول (٣) أنَّه يمكن صياغة معادلة انحدار متغير الرضا الدراسي على المتغيرات المنبئة على النحو التالي:

الرضا الدراسي = ٥٧,٣٠٦-٠,٣٢٧ العبء الخارجي + ٠,٤٢٨ العبء وثيق الصلة – ٠,٠٩٧ القلق + ٠,٤١٢ المساندة الاجتماعية من قبل الأسرة + ٠,٢٣٩ فعالية الذات.

يتضح من جدول (٣) وتحديدًا من قيم بيتا المعيارية أنَّ متغير العبء المعرفي وثيق الصلة كان المتغير الأكثر قدرةً على التنبؤ بالمتغير التابع، ثم تلاه متغيرات العبء الخارجي، ثم فعالية الذات، ثم القلق، وأخيرًا المساندة الاجتماعية من قبل الأسرة، ويمكن تفسير ذلك بأنَّه بالنسبة للعبء المعرفي وثيق الصلة الذي يمثل أكثر المتغيرات الحالية قدرةً على التنبؤ بالرضا الدراسي في مقرر القياس والتقويم فقد أثبتت نتائج الفرض السابق أنَّ هناك علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العبء وثيق الصلة وبين متوسطات درجات الرضا الدراسي، أي إنَّه كلما زادت درجة العبء وثيق الصلة؛ زادت درجة الرضا الدراسي، وكلما بذل الطالب جهدًا أكبر في عمل أنشطة ذات علاقة بالمقرر، وطُرحت عليه أمثلة أكثر متعلقة بموضوعات المقرر؛ زاد فهمه لتلك الموضوعات وازدادت درجة استيعابه لمفاهيم هذا المقرر، ما ينعكس على درجة رضاه الدراسي؛ فالعبء المعرفي وثيق الصلة يحدث نتيجة للمعالجة المعرفية المفيدة كما تم توضيح ذلك في الجزء النظري.

وفي هذا الصدد يشير (Channdler. P.&Sweller, J, 1991) إلى أنَّه على الرغم من أن إعطاء أمثلة محلولة لمشكلات متعددة يمثل عبئًا معرفيًّا على ذاكرة المتعلم فإنَّ هذه الأمثلة المتنوعة أدت إلى تحسن التعلم بصورة أفضل؛ لأن التغير في شكل المشكلة ومستوى تعقدها، على الرغم من أنَّه يؤدي إلى زيادة العبء المعرفي فإنَّه يترك أثرًا إيجابيًّا على التعلم؛ إذ وُجِد أن الطلاب الذين اتُّبِعَت معهم هذه الطريقة أظهروا كفاءة أعلى في عملية التعلم، مَا يعكس زيادة الرضا عن المقرر الذي يتم تعلمه.

فالعبء المعرفي الفعال، أي: وثيق الصلة يسهم في عملية التعليم بدلًا من تعارضه معها، ولذلك فإنه كلما زاد العبء المعرفي وثيق الصلة؛ زاد ذلك

من شعور الطالب برضاه عن المقرر، ولذلك فقد كان متغير العبء وثيق الصلة هو المتغير الأكثر قدرةً على التنبؤ بالرضا الدراسي في مقرر القياس والتقويم، وتتفق تلك النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (التكريتي، وأحمد، ٢٠١٣) التي أوضحت أنَّ استخدام بعض الاستراتيجيات التدريسية مثل استراتيجية الأمثلة المحلولة ساعد على انخفاض مستوى العبء المعرفي لدى جميع أفراد العينة على حد سواء، ولا شك أنَّ استخدام مثل هذه الاستراتيجية والأنشطة المتنوعة التي يقوم بها الطلاب في أي مقرر هما من العوامل التي تزيد من رضا الطلاب عن المقرر الدراسي، مَا يشير إلى إمكانية وجود علاقة بين الرضا الدراسي لدى الطلاب ومستوى العبء المعرفي لديهم.

وكان المتغير التالي في القدرة على التنبؤ بالرضا الدراسي هو العبء الخارجي؛ إذ كان معامل بيتا (-٢٥٣.٠)، وهو دال عند (٠٠١.٠)، بمعنى أنَّه أمكن التنبؤ بأنَّه كلما قل العبء الخارجي زاد الرضا الدراسي في مقرر القياس والتقويم، وهذا يتفق مع نتائج الفرض السابق من أنَّ هناك علاقة عكسية ذات دلالة بين العبء الخارجي والرضا الدراسي في مقرر القياس والتقويم، فالعبء الخارجي يرتبط بالطريقة التي تُقدَّم بها المادة التعليمية للدارسين أو المتعلمين، فطرائق التدريس غير المناسبة والتعليم المصمم بطريقة غير مناسبة تمثل عبئًا على الذاكرة العاملة للمتعلم؛ إذ إنَّ العبء يظهر بسبب الجهد الإضافي الذي يبذله المتعلم لمحاولة فهم ما يقدمه المعلم، الذي يكون في هذه الحالة غير متناسب مع طبيعة المادة المتعلمة ولا يُسهِّل استيعابها.

وتتفق تلك النتيجة مع ما توصلت إليها نتائج الدراسة التي أجراها (الشمس، وحسن، ٢٠١٠) مِن أن العبء المعرفي هو ظاهرة معرفية تتأثر بالتعقيدات والتفاصيل في المنهج سواءً كان عمليًّا أو إنسانيًّا على حدٍّ سواء، كما يتأثر بالطريقة التي يتبعها المدرس وبالبناء المعرفي للفرد سواء كان الفرد ذكرًا أو أنثى، أي إنَّ مستوى العبء المعرفي لم يتغير بتغير الجنس ولكنه تأثر بالعوامل ذات العلاقة بالمقرر، وبطريقة تقديمه.

وتتفق تلك النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (التكريتي، وأحمد، ٢٠١٣) التي أوضحت أن الرسوم المقدمة من خلال المادة التعليمية تقلل من العبء المعرفي لدى الذكور والإناث ولدى طلاب المراحل الدراسية المختلفة على حد سواء، وكل هذه العوامل، سواء التي تقلل من العبء الخارجي أو التي تزيد من العبء وثيق الصلة، هي في الوقت ذاته العوامل نفسها الَّتي يتحدد على أثرها مدى رضا الطالب عن المقرر، مَا يفسر وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة بين هذه المتغيرات، وبين الرضا الدراسي في مقرر القياس والتقويم، ويجعل هناك إمكانية للتنبؤ بالرضا الدراسي عن المقرر من خلال تعرُّف درجة العبء وثيق الصلة ودرجة العبء الخارجي التي يحدثها ذلك المقرر لدى الطالب.

وبالنسبة لمتغير فعالية الذات: يتضح من جدول (٣) وتحديدًا من قيم بيتا المعيارية أن المتغير التالي في القدرة على التنبؤ بالرضا الدراسي هو فعالية الذات؛ إذ بلغ معامل بيتا (٣,٣٢٢)، وهو دال عند مستوى (٠٠١.٠)، بمعنى أنَّه كلما زادت درجة فعالية الذات لدى الفرد زاد رضاه عن المقرر، وقد أمكن اعتبار فعالية الذات من العوامل المنبئة بالرضا الدراسي في مقرر القياس والتقويم، ولذلك تم تضمينه في معادلة انحدار متغير الرضا الدراسي، وتتفق تلك النتيجة مع نتيجة الفرض الأول التي أشارت إلى وجود علاقة طردية ذات دلالة بين متوسط درجات فعالية الذات ومتوسط درجات الرضا الدراسي في مقرر القياس والتقويم لدى أفرد عينة الدراسة الحالية، ففاعلية الذات تتضمن اعتقاد الطالب عن قدراته وإمكاناته سواء كان هذا الاعتقاد سلبيًّا أم إيجابيًّا، مَا يسهم في أدائه الدراسي، وهذا الأداء ينعكس بدوره على شعوره بالرضا أو عدم الرضا عما يدرسه.

وفعالية الذات هي إحدى موجهات السلوك، فالفرد الذي يعتقد في قدرته يكون أكثر نشاطًا وتقديرًا لذاته، ويمثل ذلك مرآة معرفية للفرد تشعره بقدرته على التحكم في البيئة، كما تعكس معتقدات الفرد عن ذاته قدرته على أن يتحكم في

معطيات البيئة من خلال الأفعال والوسائل التكيفية التي يقوم بها، وكذلك الثقة بالنفس في مواجهة ضغوط الحياة (المزرع، ٢٠٠٧)، ويترتب على ذلك رضاه عن المقرر الدراسي الذي يدرسه.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات السابقة، ومنها دراسة Lim, (2000) إذ أشارت النتائج إلى أن فعالية الذات نحو الكمبيوتر هي المتغير التنبئي الوحيد الذي كان له دلالة إحصائية في التنبؤ برضا الطلاب عن الدورات التي يتلقونها عبر الإنترنت، في حين تختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة Puzziferro (2008) الَّتي أظهرت أن فعالية الذات نحو الحاسوب ليست منبئًا بالرضا الدراسي، بينما تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة سوسن شلبي (٢٠١٤)؛ إذ أَشارت نتائج الدراسة إلى أنَّه أمكن التنبؤ باستخدام تحليل الانحدار الخطي الهرمي بالرضا عن دراسة المقرر الإلكتروني لدى طلاب الدبلوم العام في التربية عن بعد من خلال متغير فعالية الذات الحاسوبية (شلبي، ٢٠١٤).

كما تتفق مع ما توصلت إليه دراسة Flores (2007)؛ إذ أَشارت نتائج الدراسة إلى أنَّه أمكن التنبؤ بالرضا الأكاديمي من خلال فعالية الذات، كما تتفق النتيجة الحالية مع ما توصلت إليه نتائج دراسة Eldaba, Abir (2016)؛ إذ أَظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد الذي قامت به الدراسة أن فعالية الذات الأكاديمية تنبأت بشكل واضح بالرضا الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

وبالنسبة لمتغير القلق: فقد كان المتغير التالي في القدرة على التنبؤ بالرضا الدراسي؛ إذ كان معامل بيتا (-٠,١٧٨)، وهو دال عند (٠٠١.٠)، بمعنى أنه أمكن التنبؤ بأنه كلما قل القلق زاد الرضا الدراسي في مقرر القياس والتقويم. ومن الملاحظ أنه على الرغم من كون العلاقة بين الرضا والدراسي والقلق لم تكن ذات دلالة إحصائية إلا أن القلق أسهم في التنبؤ بالرضا الدراسي فقد حيث كانت هناك علاقة سلبية بين الرضا الدراسي والقلق ولكنها غير دالة إحصائيا وقد يكون ذلك راجعًا إلى حجم العينة فربما لو زاد عدد العينة

لأصبحت هذه العلاقة ذات دلالة فمعامل الارتباط يتأثر بحجم العينة، ولذلك فقد كان القلق أحد العوامل المنبئة بالرضا الدراسي.

ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه نتائج دراسة Jaradat (2004) إذ أَشارت إلى وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين قلق الاختبار وبين كلٍ من الإنجاز الأكاديمي والرضا عن الدراسة، وما توصلت إليه نتائج دراسة (عبد القادر، ١٩٩٥)؛ إذ أَظهرت نتائجها أن الطموح والحاجة لعطف الآخرين والقلق كانت هي المتغيرات الأكثر أهمية وقدرة على التنبؤ بدرجة الرضا الدراسي لدى طلاب وطالبات الجامعة، كما يشير إلى أنَّ الطالب الذي يتمتع بالرضا عن الدراسة هو الذي يكون أقل قلقا، وأن الطالب غير الراضي عن دراسته يتسم بأنَّه أكثر قلقًا؛ كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود تفاعل بين نوع الطلاب (ذكور–إناث) ومستويات القلق على درجات الرضا الدراسي، ولعل أسباب القلق –لا سيما قلق الاختبار– التي تم عرضها في الإطار النظري ترتبط بالرضا الدراسي بشكل كبير، فعلى سبيل المثال وجود مشكلات في تلقي المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها، ونقص المعرفة بالموضوعات الدراسية، وارتباط الاختبار بخبرات فشل لدى الطالب، وكذلك الضغوط الأسرية والمباشرة، والاتجاهات السالبة لدى الطلاب والمعلمين والوالدين نحو الاختبار، كلها تعد أسبابًا لشعور الطالب بالقلق، في حين أنَّها تعتبر في الوقت نفسه من الأسباب التي تؤدي إلى عدم رضا الطلاب عن المقرر الدراسي.

ولعل ذلك يفسر إمكانية التنبؤ بالرضا الدراسي من خلال متغير القلق، فكلما كان القلق مرتفعًا نتيجةً لصعوبة يعاني منها الطالب في الفهم أو نتيجةً لمروره بخبرات فشل سابقة أو لضغوط من الأسرة أو من المعلمين أو غيرها، كل ذلك يجعل الطالب يتوقع الفشل في اجتياز اختبار هذا المقرر، فهو يشعر منذ البداية بعدم الرضا عن هذا المقرر، وينعكس ذلك على حالته الانفعالية؛ إذ تنتابه مشاعر الضيق والتوتر؛ إذ تُصبح هذه المادة بمثابة مثير ضاغط على الفرد يولد لديه استجابة القلق، وتنعكس تلك الاستجابة على سلوك الفرد

الإنجازي والأدائي، فكل منهما يؤثر في الآخر ويتأثر به، أي إنَّ هناك تأثيرًا متبادلًا بين المتغيرين، فنقص الرضا الدراسي عن المقرر يؤدي إلى زيادة الشعور بقلق الاختبار، وزيادة الشعور بالقلق يؤدي إلى نقص الشعور بالرضا عن المقرر، فالعلاقة بين الرضا عن المقرر وقلق الاختبار هي علاقة عكسية كما تم توضيح ذلك في الفرض السابق، وهذا يفسر إمكانية التنبؤ بالرضا الدراسي من خلال القلق.

وبالنسبة لمتغير المساندة الاجتماعية من قِبل الأسرة: يعد متغير المساندة الاجتماعية من قِبل الأسرة المتغير الأخير في القدرة على التنبؤ بالرضا الدراسي في مقرر القياس والتقويم، إذ بلغ معامل بيتا (٠,١٥)، وهو دال عند (٠,٠١)، ما يدل على أنَّه كلما زاد شعور الطالب بمساندة أسرته له زاد رضاه عن المقرر، إذ أمكن التنبؤ بالرضا الدراسي في مقرر القياس والتقويم من خلال المساندة الاجتماعية من قِبل الأسرة، ويتفق ذلك مع نتيجة الفرض السابق؛ إذ أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المساندة الاجتماعية من قبل الأسرة ومتوسط درجات الرضا الدراسي في مقرر القياس والتقويم، فشعور الطالب بدعم أسرته وتشجيعها له ينعكس على رضاه عن المقرر.

وفي هذا الصدد يشير (إبراهيم، ١٩٩٨) إلى أن مفهوم المساندة الاجتماعية يتعلق بمدى اعتقاد الفرد بأن البيئة المحيطة وما بها من أشخاص ومؤسسات تعتبر من مصادر الدعم الفعال، فهي تؤثر في الفرد في اتجاهين: اتجاه يتعلق بصحته النفسية؛ إذ تزيد من رضاه عن حياته ومن تقديره لذاته وتوافقه مع من حوله، والاتجاه الآخر يتعلق بمواجهة الآثار السلبية التي تنشأ من الضغوط والخبرات غير السارة التي يتعرض لها الفرد. ولا شك أنَّ الأسرة تمثل إحدى القوى الخارجية الداعمة للطالب لا سيما في الفئة العمرية التي ينتمي إليها أفراد عينة البحث الحالي؛ إذ يَنتمي أفراد العينة الحالية إلى مرحلة الرشد التي ينحسر فيها دور الأقران بعد أنْ كانوا يمثلون في مرحلة المراهقة

القوة الأكثر تأثيرًا على الفرد، إذ تَختلف مصادر المساندة الاجتماعية باختلاف المرحلة العمرية التي يمر بها الفرد، ففي مرحلة الطفولة تتمثل المساندة في الدعم الذي تقدمه الأسرة (الأب، الأم، الأشقاء)، وفي مرحلة المراهقة تتحول المساندة بشكل أكبر إلى جماعات الرفاق والأسرة، ثم تلا ذلك مرحلة الرشد، إذ تتمثل مصادر المساندة في الزوجة أو الزوج وزملاء العمل والأبناء، ونظرًا لأنَّ جميع أفراد عينة البحث الحالي في مرحلة الرشد فقد كان لمساندة الأسرة ودعمها للطالب العامل الأكبر في شعور الطالب بالرضا الدراسي، وكما تم توضيح ذلك في الفرض الأول فإنَّ أفراد عينة البحث الحالي من الطلاب المعلمين قد أتموا درجاتهم الجامعية، وأصبح الكثيرُ منهم مسئولًا عن أسرة ولديه زوج أو زوجة وأبناء، فشعوره بالدعم والتشجيع من أفراد أسرته ومحاولاتهم لتوفير السبل له لتحقيق أهدافه ينعكس بشكل إيجابي على رضاه وتوافقه، كما يساعده على مواجهة ما يقابله من عقبات على مستوى الدراسة وعلى مستوى الحياة بوجه عام.

ويتفق ذلك مع ما يشير إليه (حمدي، عثمانة، ١٩٩٩) من أنَّ العوامل المؤثرة في الرضا الدراسي طبيعة العلاقات في الأسرة وظروفها الاجتماعية والثقافية والاقتصادية؛ فالمُساندة الاجتماعية تتضمن تقديم العون والمساعدة للفرد من المحيطين به، وإدراكه لتلك المساعدة الذي ينعكس إيجابيًّا على مدى توافقه وشعوره بالرضا.

وتتفق نتائج العديد من الدراسات السابقة مع ما توصلت إليه الدراسة الحالية بخصوص وجود علاقة بين الشعور بالمساندة الاجتماعية والدعم من قبل الأسرة والمحيطين بالفرد بوجه عام وبين شعور الفرد بالرضا والتوافق، ومنها دراسة Hammond (1987) التي وتوصلت إلى انخفاض نسبة الإجهاد والأعباء وازدياد نسبة الرضا والارتياح مع ارتفاع الشعور بالمساندة الاجتماعية الملموسة من أسرهم وأصدقائهم، كما تم إجراء تحليل انحدار أمكن من خلاله التنبؤ بأشكال الرضا المختلفة من خلال عدة متغيرات كان من ضمنها المساندة الاجتماعية، كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة Bono (2011)

مِن أنَّه يمكن التنبؤ بالرضا الدراسي من خلال المساندة الاجتماعية ومستوى الرضا عن الحياة والمشاركة في الأنشطة الدراسية لدى طلاب الجامعة.

وتتفق أيضًا مع ما أشارت إليه نتائج دراسة Schmitt, Ericka (2012) التي أوضحت أنَّه كلما زاد شعور هؤلاء الطلاب بالمساندة الاجتماعية؛ زادت درجة شعورهم بالرضا وقلت حدة ضغوط الحياة لديهم، في حين يختلف ذلك مع ما توصلت إليه دراسة الشناوي وعبد الرحمن (١٩٩٨) من وجود تأثير أكبر للمساندة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة على التوافق الاجتماعي لدى هؤلاء الطلاب، في حين لم يكن لها التأثير نفسه في جوانب التوافق الأخرى، مثل التوافق الانفعالي والتوافق التحصيلي إذ كان مفهوم الذات أكثر تأثيرًا فيها.

ومِن كل ما سبق يمكن اعتبار كلٍّ من (العبء المعرفي وثيق الصلة والخارجي وفعالية الذات والقلق والمساندة الاجتماعية من قِبل الأسرة) منبئات بالرضا الدراسي في مقرر القياس والتقويم المقدم لطلاب الدبلوم العام بكلية الدراسات العليا للتربية بجامعة القاهرة.

توصيات الدراسة:

بعد العرض السابق لأهمية الرضا الدراسي في تحقيق التوافق الدراسي للطالب في الوقت اللاحق والمهني مستقبلًا، وبعد أنْ توصلت نتائج الدراسة الحالية إلى علاقة الرضا الدراسي بمتغيرات الدراسة الحالية وإمكانية التنبؤ بالرضا الدراسي من خلال هذه المتغيرات توصي الباحثة ببعض التوصيات منها:

- أن تهتم المؤسسات التعليمية المختلفة بقياس رضا الطلاب الدراسي، نظرًا لما يسهم به في تحقيق التوافق الدراسي للطالب، ما ينعكس على رضاه المهني مستقبلًا.
- أن يهتم القائمون بالتدريس لمقرر القياس والتقويم بتخفيف العبء المعرفي الخارجي للمقرر وذلك بتحديد أهداف المادة وتوضيحها للطلاب وتقسيم المادة بما يقلل من التفاعل بين عناصرها والاستعانة بالوسائل والأدوات

التي تقلل من جفاف المادة وتساعد على زيادة فهمها.

- أن يهتم القائمون بالتدريس لمقرر القياس والتقويم بزيادة العبء وثيق الصلة بالمقرر عن طريق زيادة الأمثلة المشروحة والأنشطة المقدمة في المادة.
- توفير الدعم والمساندة والتشجيع من خلال الأنشطة المقدمة بالمقرر لطلاب الدراسات العليا، نظرًا لما يقومون به من أدوار متعددة تعيقهم عن أداء المهام الدراسية المطلوبة منهم.
- العمل على تخفيف القلق عن طريق تدريب الطلاب على نماذج مختلفة من الأسئلة المرتبطة بالمقرر للتقليل من رهبة الامتحان.

مقترحات بحثية:

في ضوء نتائج البحث الحالي تقترح الباحثة إجراء بعض البحوث ذات العلاقة بمتغيرات البحث الحالي ومنها

- دراسة علاقة الرضا الدراسي بالمساندة، والقلق في مراحل سنية مختلفة.
- التنبؤ بالرضا الدراسي من خلال بعض المتغيرات الأخرى مثل أساليب التفكير ووجهة الضبط والتوافق النفسي والاجتماعي ومستوى الطموح.
- دراسة الفروق بين المراحل الدراسية المختلفة في الرضا الدراسي والعبء المعرفي والمساندة الاجتماعية.
- نمذجة العلاقات السببية بين الرضا الدراسي وكل من العبء المعرفي، والمساندة الاجتماعية، وفعالية الذات، والقلق.
- دراسة مقارنة لاختلاف درجة العبء المعرفي باختلاف المواد الدراسية المقدمة لطلاب القسم الأدبي والقسم العلمي بالمرحلة الثانوية.

المراجع:

إبراهيم، أماني سعيدة سيد. (٢٠١٢). أثر التكامل بين أنشطة التفكير المنظومي والتقويم المنظومي على العبء المعرفي والتحصيل الأكاديمي للمعلمين. **مجلة كلية التربية**، جامعة بني سويف، العدد (٦٤)، الجزء الثاني، أكتوبر.

إبراهيم، عبد الستار. (١٩٩٨). **العلاج النفسي السلوكي الحديث: أساليبه وميادين تطبيقه**. القاهرة، الفجر للنشر والتوزيع.

أبو رياش، حسين محمد. (٢٠٠٧). **التعلم المعرفي**. عمان. دار المسيرة.

أبو علو، الأزرق. (١٩٩٣). **الإنسان والقلق**. ط١، القاهرة، سينا للنشر.

الأنصاري، بدر محمد. (٢٠٠٤). القلق لدى الشباب في بعض الدول العربية: دراسة ثقافية مقارنة. **مجلة دراسات نفسية**، المجلد (١٤)، العدد (٣)، شهر يوليو، ٣٣٧-٣٧٠.

البنا، عادل. (٢٠٠٨). العبء المعرفي المصاحب لأسلوب حل المشكلة في ضوء مستويات صعوبة المهمة وخبرة المتعلم. *مجلة كلية التربية. جامعة كفر الشيخ*، العدد (١)، ٢٩٣-٣٥٦.

التكريتي، واثق عمر؛ أحمد، جنار عبد القادر (٢٠١٣). العبء المعرفي لدى طلبة المعهد التقني في كركوك، **مجلة جامعة كركوك للدراسات الإنسانية**، المجلد (٨)، العدد (٢).

الزيات، فتحي مصطفى (٢٠٠١). **علم النفس المعرفي الجزء الثاني (مداخل ونماذج ونظريات)**. القاهرة، دار النشر للجامعات.

السرسي، أسماء؛ عبد المقصود، أماني. (٢٠١٢). **مقياس المساندة الاجتماعية للمراهقين والشباب**. ط٢. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

الشمسي، عبد الأمير عبود؛ حسن مهدي جاسم (٢٠١١). العبء المعرفي لدى طلبة المرحلة الإعدادية. بغداد: **مجلة الأستاذ**، عدد (١٤٥)، ٢٧٩-٣٠٦.

الشناوي، محمد محروس؛ عبد الرحمن، محمد السيد. (١٩٩٤). **المساندة الاجتماعية والصحة النفسية: مراجعة نظرية ودراسات تطبيقية**. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

الصبوة، محمد نجيب. (٢٠٠٠). **علم النفس المعرفي**. القاهرة، مكتبة الأنجلو.

الطيب، محمد عبد الظاهر. (١٩٨٦). الرضا عن الدراسة وعلاقته بالحاجات النفسية. **مجلة الجمعية العربية للدراسات النفسية**، المجلد الخامس.

العدل، عادل. (٢٠٠١). تحليل المسار للعلاقة بين مكونات القدرة على المشكلات الاجتماعية وكل من فعالية الذات والاتجاه نحو المخاطرة. **مجلة كلية التربية**. جامعة عين شمس، الجزء الأول، العدد (٢٥)، ١٢١، ١٧٨.

العمرات، محمد سالم؛ الثوابية، أحمد محمود. (٢٠١١). بناء أداة لقياس درجة رضا الطلبة عن الدراسة في جامعة الطفيلة التقنية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، كلية التربية، جامعة البحرين، مجلد (١٢)، عدد (٣)، ٧٩-١١٢.

الفرماوي، حمدي علي. (١٩٩٠). توقعات الفاعلية الذاتية وسمات الشخصية لدى طلاب الجامعة، **مجلة كلية تربية المنصورة**، العدد ١٤، الجزء الثاني، ٣٧١-٤٠٣.

الفيل، حلمي. (٢٠١٥). **مقياس العبء المعرفي**، القاهرة، مكتبة الأنجلو.

ـــــــــ. **التفكير المنظومي في نظرية العبء المعرفي**، القاهرة، مكتبة الأنجلو.

القريطي، عبد المطلب أمين. (١٩٩٨). **في الصحة النفسية**. القاهرة، دار الفكر العربي.

المزروع، ليلي بنت عبد الله (٢٠٠٧). فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى. **مجلة**

العلوم التربوية والنفسية. جامعة البحرين، مجلد (٨)، العدد (٤)، ٦٨-٨٩.

المصيلحي، عبد الرحمن أحمد؛ الحسيني، نادية السيد. (٢٠٠٤). التلكؤ الأكاديمي لدى عينة من طلبة وطالبات الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية. **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، العدد (١٢٦).

الهواري، ماهر محمود؛ والشناوي، محمد محروس. (١٩٨٧). مقياس الاتجاه نحو الاختبارات (قلق الاختبارات) معايير ودراسات ارتباطية. **رسالة الخليج العربي**، السنة (٧)، العدد (٢٢)، ١٧١-١٩٦.

جابر، جابر عبد الحميد؛ كفافي، علاء الدين. (١٩٩٥). **معجم علم النفس والطب النفسي.** ج٧. القاهرة، دار النهضة العربية.

حمدي، نزيه؛ عثمانة، صلاح. (١٩٩٩). علاقة ممارسات التدريس وبعض العوامل المتعلقة بالطالب برضا طلبة الكليات العملية عن الحياة الجامعية، **مجلة أبحاث اليرموك**، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد الأول، العدد السابع.

رضوان، سامر جميل. (٢٠٠٢). **الصحة النفسية.** عمان، دار المسيرة للنشر.

رضوان، شعبان جاب الله؛ هريدي، عادل محمد. (٢٠٠١). العلاقة بين المساندة الاجتماعية وكل من مظاهر الاكتئاب وتقدير الذات والرضا عن الحياة. ***مجلة علم النفس***، العدد (٥٨).

زهران، حامد. (١٩٩٧). **الصحة النفسية والعلاج النفسي.** ط٣. القاهرة، عالم الكتب.

زهران، محمد حامد. (٢٠٠٠). **الإرشاد النفسي المصغر.** القاهرة، عالم الكتب.

سلمان، خديجة. (٢٠٠٩). **أثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية العبء المعرفي في تنمية مهارات التفكير الناقد.** رسالة دكتوراه، غير منشورة، بغداد، جامعة المستنصرية.

شلبي، سوسن إبراهيم. (٢٠١٤). فعالية الذات الحاسوبية والتحصيل الدراسي وخصائص المتعلمين كمنبئات بالرضا عند دراسة مقرر إلكتروني لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة القاهرة. **مجلة دراسات عربية.** رابطة الإخصائيين النفسيين المصرية، عدد يوليو.

عبد الحميد، منذر. (٢٠٠٣). **الإرشاد النفسي**، الكويت، مكتبة الفلاح.

عبد القادر، أحمد عثمان. (٢٠٠٥). **الفروق بين الجنسين في الرضا الدراسي في ضوء مستويات الطموح والقلق والحاجات النفسية لدى طلاب الجامعات الحكومية بولاية الخرطوم**. رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، السودان، جامعة أم درمان الإسلامية.

عبد الوهاب، أماني عبد المقصود، شند، سميرة محمد. (ب-ت). **مقياس فاعلية الذات**. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد الخالق، أحمد؛ النيال، ماسية. (١٩٩٠). القلق لدى مجموعات عمرية مختلفة من الأطفال. جامعة الأزهر، **المؤتمر الدولي للطفولة في الإسلام.**

عبود، سهاد عبد الأمير. (٢٠١٣). فاعلية استراتيجية الشكلية المستندة إلى نظرية العبء المعرفي في تحصيل مادة الكيمياء والتفكير العلمي لدى طالبات الصف الأول متوسط. **مجلة كلية التربية الأساسية**، جامعة بابل، العدد (١١).

عبيد، إلهام مصطفى. (١٩٨٨). بعض مشكلات شعبة التعليم الصناعي بكلية التربية، الإسكندرية، **مجلة كلية التربية**، ع١، أكتوبر، ٤٧-٨٣.

عطية، عطية محمد. (٢٠٠٨). **التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية** www.gulfkids.com.

عكاشة، أحمد. (١٩٨٨). **الطب النفسي المعاصر**. القاهرة، الأنجلو المصرية.

علي، عبد الحميد، محمد. (٢٠٠١). الرضا عن التخصص الدراسي وعلاقته بالاستعداد الاجتماعي لدى طالبات كلية التمريض. ***المؤتمر السنوي الثامن، مركز الإرشاد النفسي جامعة عين شمس،*** 567 – 537.

فضل، أحمد ثابت. (٢٠١٤). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بمهارات إدارة الوقت والرضا عن الدراسة لدى عينة من طلاب الجامعة. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس،** العدد ٥١، شهر يوليو، ٢٨٧– ٣٣٠.

كفافي، علاء الدين. (١٩٩٠). **الصحة النفسية.** القاهرة، هجر للطباعة والنشر.

لزعر، خيرة محمد؛ الصالح، نيس حكيمة محمد. (٢٠١٤). الحاجات الإرشادية وعلاقتها بالرضا عن الدراسة في مرحلة التعليم الثانوي. **مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية،** جامعة الوادي بالجزائر، عدد (٧)، ١٠٢–١٥٠.

مبارك، نسيمة (٢٠١٤). **الرضا عن التخصص الدراسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية، الجزائر: جامعة باتنة.

محمد، مجيد مهدي. (٢٠٠٤). الرضا الدراسي لطلاب كلية التربية في جامعة إب. الأردن، **مجلة اتحاد الجامعات العربية،** عدد (٤٤)، 77 – 103.

مغاوري، علاء عبد الستار. (٢٠٠٤). الرضا الدراسي لدى طلاب أقسام المكتبات والمعلومات: دراسة حالة لقسم المكتبات والوثائق والمعلومات بجامعة المنيا. **مجلة المكتبات والمعلومات العربية،** العدد (١)، ٤٩– ٧٢.

منشار، كريمان عويضة. (٢٠٠٢). الابتكارية الانفعالية وعلاقتها بكل من التفكير الأخلاقي والرضا عن الدراسة. **مجلة كلية التربية،** جامعة بنها، مجلد (١٢)، عدد (٥٢)، ١٠–٤٦.

APA 1994 American Psychiatric Association. (1994). **Diagnostic and statistical manual of mental disorders** (DSM-IV).

Ayres, P. (2006). Impact of reducing intrinsic cognitive load on learning in a mathematical domain. Applied Cognitive Psychology: **The Official Journal of the Society for Applied Research in Memory and Cognition**, 20(3), 287-298.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological review**, 84(2), 191.

Bandura, A. (1986). **Social foundations of thought and action**. Englewood Cliffs, NJ, 1986.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. **Educational psychologist**, 28(2), 117-148.

Bandura, A. (1997). **Self-efficacy: The exercise of control**. New York: WI-I.

Bandura, A. (2002). **Self-efficacy: The exercise of control**. copy5. New York: freeman.

Bong, M. (1997). Generality of academic self-efficacy judgments: Evidence of hierarchical relations. **Journal of Educational Psychology**, 89(4), 696.

Bono, T. (2011). **What good is engagement? Predicting academic performance and college satisfaction from personality, social support, and student engagement**. (Doctoral dissertation Washington University, United States).

Chandler, P.,& Sweller, J. (1991). **Cognitive load theory and the format of instruction. Cognition and instruction**, 8(4), 293-332.

Chong, T. S. (2005). **Recent Advances Cognitive Load Theory Research: Implications for the Instructional Designers**. Recent Advances in Cognitive Load Theory Research.

Clagett, C. A.,& McConochie, D. D. (1991**). Accountability in Continuing Education: Measuring Noncredit Student Outcomes**. AIR Professional File.

Clagett, C. A.,& McConochie, D. D. (1991). **Accountability in**

Continuing Education: Measuring Noncredit Student Outcomes. AIR Professional File.

Clark, R. C., Nguyen, F.,& Sweller, J. (2011). **Efficiency in learning: Evidence-based guidelines to manage cognitive load**. John Wiley& Sons.

Cooper, G. (1998). **Research into cognitive load theory and instructional design at UNSW**.

Curry, A. G. (1994). **Teachers' perceptions of factors contributing to their self-efficacy and satisfaction with teaching: A naturalistic study** (Doctoral dissertation, Southern Illinois University at Carbondale).

Eldaba, A. (2016). **Academic self-efficacy, social relationships, and English language proficiency as predictors of international students' college satisfaction** (Doctoral dissertation, Tennessee. Technological University).

Flores, A. (2007). **Attributional Style, Self-efficacy, and Stress as Predictors of Academic Success and Academic Satisfaction in College Students** (Doctoral dissertation, Department of Educational Psychology, University of Utah).

Fong, C. M. (1984). **A study of the relationship between role overload, social support, and burnout among nursing educators**. University of California, Berkeley.

Gebara, N. L. (2010). **General self-efficacy and course satisfaction in online learning: A correlational study** (Doctoral dissertation, University of Missouri--Columbia).

Gresham, D. E. (2002). **The relationships between teacher self-efficacy beliefs, teacher job satisfaction, socioeconomic status and student academic success**. (Doctoral dissertation, The College of William and marry, United States)

Hammond, L. A. (1987). **Stress and role satisfaction: The mediating effects of social support, hardiness, coping strategies, and gender in academic multiple role persons** (Doctoral dissertation, University of Florida).

Hart, S. G.,& Staveland, L. E. (1988). **Development of NASA-TLX (Task Load Index): Results of empirical and theoretical research.** In Advances in psychology (Vol. 52, pp. 139-183).

North-Holland.

Jardat, A. K. M. (2004). **Test anxiety in jordanian students: Measurement**, correlates and treatment.

Kalyuga, S. (2006). Assessment of learners' organised knowledge structures in adaptive learning environments. Applied Cognitive Psychology: **The Official Journal of the Society for Applied Research in Memory and Cognition**, 20 (3), 333-342.

Kalyuga, S., Ayres, P., Chander, P.& Sweller, J. (2003): The Expertise Reversal Effect, **Educational Psychologist**, Vol. (38), No. (1), 23-31.

Kaplan, R. M., Sallis, J. F.,& Patterson, T. L. (1993). **Health and human behavior** (No. Sirsi) i9780070335660). New York: McGraw-Hill.

Kirby, D. M. (2011). **Self-efficacy and job satisfaction of early career elementary school teachers: A mixed methods study** (Doctoral dissertation, University of Phoenix).

Kirschner, P. A. (2002). **Cognitive load theory: Implications of cognitive load theory on the design of learning**.

Kissinger, M. H. (2014). Competent Learner Model: **A Study of Teacher Self-Efficacy and Satisfaction with Coaching for Special Education Teachers and Instructors**. (Doctoral dissertation, The College of William and marry, United States).

Leavy, R. L. (1983). Social support and psychological disorder: A review. **Journal of community psychology**, 11(1), 3-21.

Lent, R. W., Brown, S. D.,& Larkin, K. C. (1984). Relation of self-efficacy expectations to academic achievement and persistence. **Journal of counseling psychology**, 31(3), 356.

Lent, R. W.,& Brown, S. D. (2008). Social cognitive career theory and subjective well-being in the context of work. **Journal of Career Assessment**, 16(1), 6-21.

Liao, K.H.,& Hsieh, M.F. (2011). **Statistic Exploring the Casual Relationships between Services QualityBra, nd Image, Customer Satisfaction and Customer Loyalty on the Leisure Resort Industry**. In Service Management (IRSSM-2) in 2011proceedings of the2nd International Research Symposium, 2011, Yogyakarta, Indonesia, p 506-515.

Lim, C. K. (2000). Computer self-efficacy, academic self-concept and other factors as predictors of satisfaction and future participation of adult learners in Web-based distance education (Doctoral dissertation, ProQuest Information& Learning). **Malaysian Journal of Instruction**, Vol. (2), No. (3), 106-117.

Matthews, G.,& Wells, A. (1988). **Relationships between anxiety, self-consciousness, and cognitive failure. Cognition and Emotion**, 2(2), 123-132.

Moreno, R.,& Mayer, R. E. (2000). A coherence effect in multimedia learning: The case for minimizing irrelevant sounds in the design of multimedia instructional messages. **Journal of Educational psychology**, 92(1), 117.

Noel-Levitz.(2011). **National online learner's priorities report**. Retrieved from https://www.noellevitz.com/ upload/Papers_ and_Research/2011/PSOL_report%202011.pdf

Paas, F. G.,& Van Merriënboer, J. J. (1994). Variability of worked examples and transfer of geometrical problem-solving skills: A cognitive-load approach. **Journal of educational psychology**, 86 (1), 122.

Paas, F. G.,& Van Merriënboer, J. J. (1994). Variability of worked examples and transfer of geometrical problem-solving skills: A cognitive-load approach. **Journal of educational psychology**, 86 (1), 122.

Paas, F. G., Van Merriënboer, J. J.,& Adam, J. J. (1994). **Measurement of cognitive load in instructional research.** Perceptual and motor skills, 79(1), 419-430.

Pack, D. A. (1999). **A case study comparing the effects of student-directed testing (S-DT) and teacher-directed testing (T-DT) on test anxiet**y, academic achievement, and course satisfaction (Doctoral dissertation, University of Louisville).

Puzziferro M. (2008), Online Technologies Self-Efficacy and Self-Regulated Learning as Predictors of Final Grade and Satisfaction in College-Level Online Courses. **The American Journal of Distance Education**, v22, n2, p 72–89.

Sarason, I. G., Levine, H. M., Basham, R. B.,& Sarason, B. R. (1983). Assessing social support: The social support questionnaire. **Journal of personality and social**

psychology, 44 (1), 127.

Schmitt, E. N. (2012). **A study on graduate students: Perceptions of stress, job engagement, satisfaction, and the buffering effects of social support and coping style**. The Chicago School of Professional Psychology.

Schunk, D. H. (1987). Peer models and children's behavioral change. **Review of educational research**, 57(2), 149-174.

Shehab, H. M.,& Nussbaum, E. M. (2015). **Cognitive load of critical thinking strategies**. Learning and Instruction, 35, 51-61.

Strehler, A. (2008). **The relationship between cognitive load, cognitive style and multimedia learning** (Doctoral dissertation, University of Pretoria).

Sweller, J. (1994). **Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design**. Learning and instruction, 4(4), 295-312.

Sweller, J. (2004). **Instructional design consequences of an analogy between evolution by natural selection and human cognitive architecture**. Instructional science, 32 (1-2), 9-31.

Sweller, J.,& Chandler, P. (1994). Why some material is difficult to learn. **Cognition and instruction**, 12(3), 185-233.

Sweller, J., Van Merrienboer, J. J.,& Paas, F. G. (1998). Cognitive architecture and instructional design. **Educational psychology review**, 10(3), 251-296.

Sweller, J., Van Merrienboer, J. J.,& Paas, F. G. (1998). Cognitive architecture and instructional design. **Educational psychology review**, 10(3), 251-296.

Thoits, P. A. (1986). Social support as coping assistance. **Journal of consulting and clinical psychology**, 54(4), 416.

Tuovinen, J. E.,& Sweller, J. (1999). A comparison of cognitive load associated with discovery learning and worked examples. **Journal of educational psychology**, 91(2), 334.

Van Merrienboer, J. J.,& Sweller, J. (2005). Cognitive load theory and complex learning: Recent developments and future directions. **Educational psychology review**, 17(2), 147-177.

Young, J.,& Beck, A. T. (1980). **Cognitive therapy scale: Rating manual**. Unpublished manuscript, 36th.