ISSN: 2253-0347
مجلــة علوم الإنسان والمجتمع
Journal of Human and Society sciences
EISSN: 2602-781X
المجلد: 11 / العدد:03 / السنة: 2022 / ص ص:199- 224

# استراتيجيات خفض العبء المعرفي وعلاقتها بالانجاز الأكاديمي

## " دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة ثالثة ثانوي بمدينة بسكرة "

# The cognitive load reducing strategies and its relationship to academic achievement "A field study on a sample of third year secondary school students in Biskra"

تاريخ الإرسال: 29 / 03 /2022 تاريخ القبول: 06 /06 / 2022 تاريخ النشر: 18/ 09 / 2022

رقية وافي [1] فطيمة دبراسو [2]

1 جامعة محمد خيضر، بسكرة، مخبر المسألة التربوية الجزائرية في ظل التحديات الراهنة
*Email : reguia.ouafi@univ-biskra.dz*

2 جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، *Email : fatima.deberassou@univ-biskra.dz*

**الملخص:**

تهدف هذه الورقة العلمية للبحث في استراتيجيات خفض العبء المعرفي وعلاقتها بالانجاز الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة الحالية من (130) تلميذ موزعة حسب الجنس (ذكور/إناث) بمدينة بسكرة خلال السنة الدراسية (2022/2021)، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة مقياس الانجاز الأكاديمي لمرزوق بن أحمد عبد الحسن العامري (2013) ومقياس استراتيجيات خفض العبء المعرفي من إعداد الباحثة، وتم الاعتماد على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية **IBM SPSS 26** لمعالجة للفرضيات، وقد أشارت النتائج في الأخير إلى عدم وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين استراتيجيات خفض العبء المعرفي والانجاز الأكاديمي، كما أشارت أيضا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات خفض العبء المعرفي تبعا لمتغير الجنس (ذكور/إناث)، وأسفرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في الانجاز الأكاديمي تبعا لمتغير الجنس (ذكور/إناث).

**الكلمات المفتاحية:** العبء المعرفي؛ استراتيجيات خفض العبء المعرفي؛ الانجاز الأكاديمي

**المؤلف المرسل:** رقية وافي، *Email : reguia.ouafi@univ-biskra.dz*

**Abstract:**

This scientific paper aims to research the cognitive load reducing strategies and its relationship to academic achievement. The current study sample consisted of (130) students distributed by gender (males/females) in Biskra during the academic year (2021/2022), and to achieve the objectives of the study, the researcher used the Academic Achievement Scale. Marzouq bin Ahmed Abdulhassan Al-Amiri (2013) and the cognitive load reducing strategies scale prepared by the researcher, and the IBM SPSS 26 Statistical Package for Social Sciences program was relied upon to address the hypotheses. The academic achievement also indicated that there were no statistically significant differences in strategies to reduce the cognitive load according to the gender variable (males/females), and the results of the study resulted in the presence of statistically significant differences in academic achievement according to the gender variable (males/females).

**Keywords:** cognitive load ; the cognitive load reducing strategies; academic achievement

**مقدمة:**

يحتل التقدم التكنولوجي والانفجار المعرفي الذي نعيشه في عصرنا الحالي الصدارة، لما له من تأثير إيجابي على العملية التعليمية التعلمية، إلا أنه قد يؤدي إلى تأثيرات سلبية على المتعلم نظرا لكثرة المعلومات التي تعرض له، وما تحتاجه من معالجة ومن ثم وجود حالة من التنافر التي من الممكن أن تعوق قدرته على معالجة المعارف لتحديد صنفها ومصداقيتها، الأمر الذي يشكل ما يعرف بالعبء المعرفي، ومن ثمة يشكل هذا العبء عوائق تهدد عملية التعلم والتعليم، بسبب تزايد حجم المقررات في التدريس أو سوء استخدام الوسائل التعليمية المتاحة، ما ينتج عنه صعوبة في

استيعاب المتعلم للمعلومات وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى واسترجاعها في وقت الحاجة.

وترتكز جودة التعلم الفعال على الارتقاء بمستوى التعلم المعرفي والذاتي أيضا، فإن لم يكن المتعلم قادرا على التكيف وتكييف المادة الدراسية مع نواتج أداءه المتوقعة وغياب وعيه الكامل بكيفية التعامل معها، فإن ذلك يدفعه إلى العزوف عن التعلم والتأثير سلبا على تعلمه.

**إشكالية الدراسة:**

عادة ما يستخدم المتعلم استراتيجيات يذلل بها الصعوبة ويحول قدراته العقلية والمعرفية إلى مجموعة مهارات أدائية تسمح له بادراك المادة التعلمية بوعي، ومن ذلك نعطي مثال عن ضرورة استخدام المتعلم لعملية المراقبة الذاتية لتكييف النواحي المعرفية لدية ببنية المادة المعروضة عليه، كاستخدام إستراتيجية التخيل لاسترجاع المعلومات في صورتها المناسبة للنشاط لتحقيق مستوى الأداء المطلوب.

وفي هذا السياق لا بد من الإشارة إلى أهمية استخدام استراتيجيات محددة لانجاز الأهداف المحددة، فقد أصبح واضحا حاجة المتعلمين إلى استراتيجيات تنظم التعلم التي تنبئ بالأداء الأكاديمي وتنظم معالجة المعلومات، تدير الوقت والجهد والدافعية، فمنها ما يؤدى بمنحى عقلي (ذهني) مثل (إستراتيجية تركيز الانتباه) وبعضها تعتبر استراتيجيات تعلم خارجية مثل (إستراتيجية المثال المحلول وإكمال المسألة).

والشاهد من الأمر ما ورد في دراسة النابلسي (2004) وجليل (2015) أن خفض العبء المعرفي يحتاج من المتعلم توظيف توليفة معرفية من الاستراتيجيات مؤداها إحداث تناسق (تجهيز) الخطط التي يتم اختيارها، أو تكوينها من عدة بدائل متاحة لتدبر نوع معين من السياقات التعلمية، فهي موجهة نحو اكتساب المعلومات والمهارات التي تتضمن القوة والغرض وادراكات الذات الوسيلية (النفعية) بالنسبة للمتعلم.

وكون استراتيجيات خفض العبء المعرفي قد انبثقت من مضامين معرفية ومرتكزات نظرية العبء المعرفي، فقد أكد J.Sweller & P.Ayers 2018 أن دور المتعلم أثناء تطبيقه لاستراتيجية خفض العبء يتمحور حول توجيه تفكيره وعملياته الذهنية والتحكم في تدفق المهارة المناسبة موظفا بذلك تعلماته السابقة بشكل إيجابي وفعال للحصول على أفضل الانجازات الأكاديمية في أقل جهد ممكن.

ولسبب أو لآخر نجد بعض المتعلمين محبطين من التعلم، ينظرون إلى المهمات الأكاديمية ويعترضون عليها بحجة أنها صعبة ومعقدة وتحتاج وقت أطول لاستدراكها وفهمها جيدا، ويثبتون لأنفسهم دائما أنهم ليس لديهم رغبة في انجاز المهام الأكاديمية، وإذا أمكننا تفسير لماذا يسلك المتعلمون بهذه الطريقة، فربما نكون قادرين على أن تغيير سلوكهم التعليمي ورفع جودة الانجاز الأكاديمي لديهم، ففكرة توضيح مسعى النجاح تعتبر بحد ذاتها ميلا أصيلا وقوة محركة دائمة نحو تحقيق الجودة في مخرجات التعلم. **(الباز،2007، ص 95)**

ويُعتبر استخدام استراتيجيات خفض العبء المعرفي مظهر مهم للتعلم والانجاز الأكاديمي للمتعلم أثناء النشاط الدراسي، فمن المفترض أن يزيد النشاط الأكاديمي من انهماك المتعلم في المهمة المنجزة من خلال قدرته على التحكم في حيثياتها، وتأسيسا على ذلك فإن الانجاز الأكاديمي يتعدى الحاجة للتعلم فهو يحتوي جودة أو كفاءة جهود المتعلمين العقلية في حل بعض المشكلات المعرفية التي تحتاج إلى قدرات عقلية عالية، فمن المتعلمين من يبدي رغبته في تبديل المهمة إذا واجه مشكلات تعلمية معقدة وصعبة. انطلاقا من هذه الرؤية وتأسيسا على ما سبق أدرجا هذه التساؤلات لغرض الإجابة عليها:

1. هل توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين استراتيجيات خفض العبء المعرفي والانجاز الأكاديمي لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي شعبة علوم تجريبية؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ في استراتيجيات خفض العبء المعرفي تبعا لاختلاف الجنس؟

3. هل فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ في الانجاز الأكاديمي تبعا لاختلاف الجنس؟

**فرضيات الدراسة:**

1. لا توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين استراتيجيات خفض العبء المعرفي والانجاز الأكاديمي لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي.
2. لا توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ في استراتيجيات خفض العبء المعرفي تبعا لاختلاف الجنس.
3. لا توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ في الانجاز الأكاديمي تبعا لاختلاف الجنس.

**أهداف الدراسة:** كما تقدم في إشكالية الدراسة، جاءت هذه الدراسة بهدف التعرف على وجود علاقة ارتباطيه بين استراتيجيات خفض العبء المعرفي والانجاز الأكاديمي عند تلاميذ السنة ثالثة ثانوي، بالإضافة إلى التعرف على الفروق بين الجنسين في استراتيجيات خفض العبء المعرفي والفروق كذلك بين الجنسين في الانجاز الأكاديمي.

**أهمية الدراسة:**

يتسم متغير العبء المعرفي واستراتيجيات خفضه بالحداثة النسبية وقد أولى الباحثون الاهتمام البالغ لدراسته مع بعض المتغيرات ومن بينها الانجاز الأكاديمي والدافعية نحو التعلم، كونه من المشكلات التي يواجهها المتعلم في الدراسة.

تمكن أهمية الدراسة في خصوصية موضوعها الذي تتناوله، ومن المشكلة التي تم تحديدها وهي التعرف على طبيعة العلاقة بين استراتيجيات خفض العبء المعرفي والانجاز الأكاديمي، فما يتعرض إليه المتعلمون من مواقف التعلم الصعبة والانجاز الأكاديمي مرتبط بمستقبلهم في التعلم، يستحق منا الاهتمام الكافي والدراسة الدقيقة. لذا تستند أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

1. تظهر أهمية هذه الدراسة في تناولها لمتغيرات مهمة على المستوى المعرفي (الانجاز الأكاديمي، استخدام استراتيجيات خفض العبء المعرفي) لما لها من أثر كبير على سلك التعلم والأداء الأكاديمي.
2. قلة الدراسات المحلية – حسب اطلاع الباحثة – وبصفة خاصة في مجال دراسة استراتيجيات خفض العبء المعرفي.
3. إلقاء الضوء على العبء المعرفي كمشكلة تعيق التعلم الجيد في المهمة(مدخلات تعلمية) ومستوى الانجاز الأكاديمي (نواتج تعلمية)، وكيف تساهم استراتيجيات خفض العبء المعرفي في تحقيق كفاءة انجاز التعلم.
4. أهمية هذه الدراسة لارتباطها بمرحلة دراسية مهمة وهي المرحلة الثانوية ومستوى تعلم صعب وحساس وهو السنة ثالثة ثانوي والتي تقابل في الأساس مرتكزات يحتاجها المتعلم لتحقيق الانجاز والنجاح في البكالوريا.
5. بالنسبة للأهمية التطبيقية للدراسة تتجلى في ضرورة التعرف على طبيعة العلاقة بين استراتيجيات خفض العبء المعرفي والانجاز الأكاديمي لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي وتحليل النتائج المتعلقة بها في ضوء ما توصل له التراث النظري السابق ويفيد التعرف على الفروق بين الجنسين (ذكور/إناث) في كل من استراتيجيات خفض العبء المعرفي والانجاز الأكاديمي.
6. بالإضافة إلى بناء وتصميم مقياس استراتيجيات خفض العبء المعرفي في ضوء ما تم توضيحه من الدراسات السابقة التي أوضحت كيفية قياس استخدام المتعلمين لاستراتيجيات خفض العبء ومتى تستخدم.

**تحديد الإجرائي للمفاهيم:**

**استراتيجيات خفض العبء المعرفي:** يذكر **يوسف قطامي 2013** أنها طرق مميزة للمتعلمين لمعالجة المادة التعليمية وتعميمها وتحليلها كما وكيفا لاستحداث الترابطات المعرفية التي يشتقها وينتجها بين المعلومات الجديدة والمعلومات القائمة في البناء المعرفي هي تلك الإجراءات الممنهجة التي يعمل من خلالها على توظيف طاقة أكبر

من الترابطات بين مكونات المادة المتعلمة من ناحية وبين المحتوى المعرفي القائم على تذليل التعقيد والصعوبة من ناحية أخرى، مما يؤدي إلى تعلم أكثر ديمومة وفعالية.

**إجرائيا:** الدرجة التي يتحصل عليها المتعلم في مقياس استراتيجيات خفض العبء المعرفي المعد لهذه الدراسة.

**الانجاز الأكاديمي:** الإنجاز الأكاديمي يكون نتاجاً للتفاعل بين مجموعة من العوامل البيئية والتربوية والعوامل الشخصية لدى الطالب، وينظر إليه من زاويتين الأولى من حيث أنه دافعية وهي التي تتأثر بالأعمال والخبرات التي يتطلب المجتمع من الفرد أن ينجزها في حدود المعايير الخاصة بالإنجاز والمتفق عليها التي يمكنها إظهار التباين بين الأفراد في معدلات إنجازه م، والثانية من حيث أنه سلوك وإنجاز يهدف إلى الحصول على دعم الذات من خلال الآخرين والذي يمكن أن يظهر من خلال تأييد الآخرين لإنجازات الفرد وسلوكه وقد يكون ذلك التأييد بصورة لفظية.

**إجرائيا:** هي الدرجة التي يتحصل عليها المتعلم على مقياس الانجاز الأكاديمي لعبد الحسن العامري (2013).

**الدراسات السابقة:**

**دراسة مشري الأخضر، عزاق رقية (2021):** والمعنونة بـ **الدافعية للانجاز الأكاديمي لدى تلاميذ التعليم الثانوي**، وتهدف الدراسة إلى معرفة الدافعية للانجاز لدى تلاميذ التعليم الثانوي، وهذا من خلال التطرق إلى معرفة مستوى الدافعية للانجاز، ومعرفة الفروق بين الجنسين في الدافعية للانجاز والتغير الحاصل لدافعية الانجاز لدى المراهق المتمدرس، وتم استخدام مقياس (الدافعية للانجاز ) كأداة لجمع المعلومات في هذه الدراسة، أما عينة الدراسة فقد كانت (52) تلميذ بالمرحلة الثانوية، وقد تمت معالجتها بالأسلوب الإحصائي **T test**، وقد توصلنا إلى أنه لا توجد فروق بين الذكور والاناث في الدافعية للانجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي، بالاضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والاناث في الدافعية للانجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي، في حين كان مستوى الدافعية للانجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية مرتفع.

**دراسة اليازيدي فاطمة، لوزاني فاطمة (2017):** والمعنونة بـ العلاقة بين أبعاد الدافعية للانجاز واستراتيجيات حل المشكلات لدى طلبة السنة أولى جامعي، وقد هدفت الدراسة الحالية إلى تقصي العلاقة بين أبعاد الدافعية الأكاديمية للانجاز واستراتيجيات حل المشكلات لدى عينة من طلبة السنة أولى جامعي بجامعة الجيلالي بونعامة بخميس مليانة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثتان مقياس الدافعية الأكاديمية للانجاز ومقياس استراتيجيات حل المشكلات لنزيه حمدي (1997) حيث قامت الباحثتان بحساب الخصائص السيكومترية للمقياسين، وللاجابة على أسئلة الدراسة تم حساب معامل ارتباط بيرسون، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطيه بين كل من الدافعية الأكاديمية للانجاز، والدافعية الداخلية، والدافعية الخارجية وبين استراتيجيات حل المشكلات كما كشفت الدراسة عن وجود علاقة عكسية بين غياب الدافعية الأكاديمي للانجاز وبين استراتيجيات حل المشكلات.

**دراسة أحمد حسنين أحمد حسن (2018):** والمعنونة بـ الدافعية للانجاز الأكاديمي والتحصيل الدراسي كمحددات للعبء المعرفي لدى المراهقين من طلاب المرحلة الجامعية (دراسة تنبؤية) وقد هدف البحث الحالي إلى الكشف عن: التعرف على أن العبء المعرفي منبئ للدافعية للانجاز الأكاديمي لدى طلبة الفرقة الأولى، التعرف على أن العبء المعرفي منبئ للتحصيل الدراسي لدى طلبة الفرقة الأولى، وقد تكونت عينة الدراسة من (50) مفردة من المراهقين في المرحلة الجامعية من المعهد العالي للعلوم الإدارية والتجارة الخارجية، نصفهم ذكور والنصف الآخر إناث، وطبقت عليهم الاختبار المستخدمة في هذه الدراسة وهي (اختبار العبء المعرفي واختبار الدافعية للانجاز الأكاديمي واختبار التحصيل الدراسي)، وتوصل البحث إلى النتائج التالية: **( العبء المعرفي منبئ لدافعية الانجاز الأكاديمي لصالح طلبة الفرقة الأولى، العبء المعرفي منبئ للتحصيل الدراسي لصالح طلبة الفرقة الأولى )**

**دراسة أسامة عربي محمد محمد عمار (2020):** والمعنونة بـ استراتيجيات نظرية العبء المعرفي في تدريس علم النفس لتنمية مهارات التفكير الأساسية وخفض قلق الاختبار لدى الطالب بطيئ التعلم بالمرحلة الثانية، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على

فاعلية استراتيجيات نظرية العبء المعرفي في تدريس علم النفس لتنمية مهارات التفكير الأساسية وخفض قلق الاختبار لدى الطالب بطيئ التعلم بالمرحلة الثانوية، وقد تم تطبيق الدراسة على (07) طلاب بطيئي التعلم من الطلاب بالمرحلة الثانوية وتوصلت الدراسة إلى: فاعلية استراتيجيات نظرية العبء المعرفي في تدريس علم النفس لتنمية مهارات التفكير الأساسية لدى الطلاب بطيئي التعلم بالمرحلة الثانوية، حيث وجد فرق دال إحصائيابين متوسط رتب درجات طلاب مجموعة الدراسة في مهارة التلخيص، ومهارة تحديد الأهداف، ومهارة طرح الأسئلة، ومهارة التفسير وذلك لصالح التطبيق البعدي.

**دراسة عطار سعيدة، سعدي زينب (2016):** هدف هذا البحث إلى معرفة العلاقة بين العبء المعرفي ودافعية الإنجاز الدراسي لدى طلاب الجامعة، وقد استهدفنا في هذا البحث عينة من طلاب جامعة تلمسان قوامها (84) طالبا وطالبة من تخصص علم النفس، وللتحقق من نتائج الدراسة تم اعتماد المنهج الوصفي الارتباطي، كما تم الاعتماد على المقاييس التالية: مقياس العبء المعرفي للدكتور حلمي الفيل(2014)، ومقياس دافعية الإنجاز الدراسي السامرائي والهيازعي(1986)، وبعد رصد درجات أفراد العينة على المقياسين قمنا باستخدام الأساليب الإحصائية التي تناسب لمعرفة العلاقة بين المتغيرات متمثلة في: معامل ارتباط برافي بيرسون، واختبار فيشر لدراسة العلاقة بين معاملات الارتباط . وقد توصل البحث إلى نتائج مفادها وجود علاقة عكسية بين العبء المعرفي ودافعية الإنجاز الدراسي، إضافة إلى عدم وجود اختلاف في العلاقة بين العبء المعرفي ودافعية الإنجاز الدراسي باختلاف الجنس.

**دراسة شعبان عبد العظيم (2021):** والمعنونة بـ استخدام بعض استراتيجيات العبء المعرفي المتقدمة في تدريس علم النفس لتنمية مهارات التفكير المستقبلي وإدارة المعرفة الاكاديمية الناجحة لدى طلاب المرحلة الثانوية، وهدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام بعض استراتيجيات العبء المعرفي المتقدمة في تدريس علم النفس لتنمية مهارات التفكير المستقبلي وإدارة المعرفة الأكاديمية، وقام الباحث بإعداد مواد وأدوات الدراسة التي تمثلت في دليل المعلم القائم على بعض استراتيجيات العبء المعرفي،

واختبار التفكير المستقبلي وإدارة المعرفة الأكاديمية ومقياس لقياس بعض مهارات التفكير الناجحة لدى طلاب المرحلة الثانوية على الترتيب، وقام الباحث بضبط أدوات الدراسة وحساب مدى كفاءتها من خلال استخدام الأساليب الاحصائية المختلفة حيث قام بحساب الخصائص السيكومترية بمعامل الصدق المنطقي وتحليل التباين، كما تم حساب الثبات باستخدام معامل ألفا كرومباخ، ولقد تم تطبيق الدراسة على عينة من (30) طالب وطالبة من المرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية استخدام استراتيجيات العبء المعرفي في تنمية مهارات التفكير المستقبلي وإدراة المعرفة الأكاديمية الناجحة.

**2. التراث النظري للدراسة:**

**1.2 استراتيجيات خفض العبء المعرفي:**

يقوم التعلم الفعال على استخدام المتعلم لاستراتيجيات التعلم ومن ذلك اشتق التعلم الاستراتيجي، فاستخدام المتعلم لهذه الاستراتيجيات وتدربه على أن يكون مخططا لاستراتيجيات التعلم يجعله متعلما فاعلا في اتخاذ القرارات المتعلقة بعملية التعلم، وهذا ما يحوله من عنصر سلبي إلى عنصر ايجابي في تعلمه.(حسانين، 2002: 102)

**وعليه فان استراتيجيات العبء المعرفي يقوم بها المتعلم لجعل عملية التعلم أكثر سرعة وسهولة ومتعة، وموجهة ذاتيا بشكل أكبر، بالإضافة إلى قابليتها للانتقال إلى مواقف جديدة، باستعمال خطط موجهة لأداء المهمات التعليمية بطريقة ناجحة أو إنتاج نظم لخفض مستوى التشتت بين المعرفة الحالية للمتعلمين وأهدافهم التعلمية، وذلك لأنها تتضمن اختيار المعلومات المناسبة لاستيعاب المتعلم وتنظيمها وتكرار المادة المراد تعلمها، وربط المادة الجديدة بالمعلومات المخزنة في الذاكرة...الخ**

ويرى **دافيسون وسميث "Davidson & Smith 1990"** أنها طرق تتيح للمتعلم تحليل ومعالجة المعلومات بغية توضيح متطلبات المهمة التعلمية، وفي خضم الدراسات الكثيرة –حسب اطلاعنا- في المجال المعرفي، أضفت دراسة **حلمي الفيل (2015)**

المتمحورة حول تصميم مقرر الكتروني قائم على استراتيجيات خفض العبء المعرفي، أن استراتيجيات خفض العبء المعرفي كمثال لتطبيق العملية المعرفية يجب أن تستند على:

- **تحليل متطلبات تعلم المهمة.**
- **اختبار الاستراتيجية المعرفية المناسبة.**
- **تطبيق الإستراتيجية المعرفية التي تم اختيارها.**
- **مراجعة الإستراتيجية بناءا على النتائج المتحصل عليها. (الفيل،2015).**

وهذه الاستراتيجيات هي:

- **استراتيجية الهدف الحر:** قدرة المتعلمين على تحديد الأهداف الرئيسية والأهداف الفرعية مع التأكد من الفهم التام لها، وتتابع مراقبة تحقق الأهداف الفرعية لضمان تحقق الهدف الرئيسي، وتعمل هذه الإستراتيجية على ربط كل معلومة بهدف، مما يقلل من العبء المعرفي على ذاكرة المتعلم، فالمعلومات الغير مرتبطة بالهدف تعيق التعلم المثمر.

- **استراتيجية الأمثلة المحلولة:** استخدام المتعلمين لأمثلة محلولة عن المسألة المراد حلها، وتحتوي هذه الأمثلة على شرح مفصل لطريقة الحل (امبريقيا فقط) وترتيبها دون نواتج ختامية.

- **استراتيجية تركيز الانتباه:** تقنيات المتعلمين المستخدمة في التخلص من مسببات تشتت وانقسام الانتباه التي تنتج من العناصر النصية والصورية والتمثيلية للمادة التعليمية نفسها، ويحدث التشتت وانقسام الانتباه عندما يحتاج المتعلم إلى التفكير والاهتمام بأكثر من مصدر واحد من المعلومات في نشاط واحد.

- **استراتيجية التلخيص:** خطط ممنهجة يتبعها المتعلمون إذا التعلم النصي والصوري كلاهما مفهوم، يجب استعمال أحدهما في التعلم واختزال الآخر لأنه يمثل زيادة لا حاجة لها، فالنصوص ذات المصدر الواحد للمعلومات تحقق مستويات عالية من التعلم. **(شعبان عبد العظيم، 2018، ص 58)**

- **استراتيجية تنشيط الخبرة السابقة:** استنادا لكون أن البناء المعرفي للمتعلم يتشكل من خلال المواءمة المعرفية بين المكتسبات السابقة الجديدة، ونظرا لأهمية الخبرة السابقة للمتعلم في تحقيق تمثل صحيح للتعلم، يتبنى المتعلمون هذه الإستراتيجية لمساعدة أنفسهم على وضع صلات قوية بين المعرفة الجديدة والمعرفة السابقة لديهم.

ولو أمعنا النظر في مرتكزات استخدام المتعلمين لاستراتيجيات خفض العبء المعرفي، لوجدنا أنها تصوغ لنا الإطار العام لاختيار الإستراتيجية (بنية المهمة التعليمية، إمكانية ضبط سياق المهمة والتحكم فيه، جودة الهدف المحقق)، ومن هنا أكد **حمدي الفرماوي (2000)** إلى وجود حدود فاصلة في تبني المتعلمين للاستراتيجيات وستدرج مرتبة حسب الأولوية: **(حمدي الفرماوي،2000).**

- **بنية المهمة كنسق معرفي لاختيار الإستراتيجية المناسبة:**

يذكر **إلز، وسيجلرل (Ellis & Siegler)** أن **التباينية** في استخدام الاستراتيجيات لها قيمة تكيفيه واضحة، فهي تعطي المتعلم إمكانية اختيار الاستراتيجيات الملائمة **Strategy Choice** لحل المهام التعلمية، فالمتعلم هنا يوظف حسه الميتامعرفي الصريح عن المهمة المقدمة له وحصيلته الإستراتيجية وسعته المعرفية في اختيار أي من هذه الاستراتيجيات ملائمة لبنية المهمة المعرفية؟.

ذلك لأن السلوك الاستراتيجي للمتعلم يتأثر بمدى ألفة المتعلم بالمواد المراد تعلمها وطبيعة تركيب المهمة أو النشاط ومستوى تعقيده ومدى ارتباط محتواها (أي المهمة) بالمعرفة السابقة لدى المتعلم لأنها تساعد على السيطرة وضبط إمكانات التعلم الجديدة.(حمدي الفرماوي،2000)

- **إمكانية ضبط سياق المهمة كمدخل لغمر أهداف التعلم:**

لهذا المبدأ علاقة ببنية المهمة، لأنه يرتكز على فكرة أن المتعلمين قادرون على ضبط ومراقبة وتنظيم مظاهر معينة من المعرفة بالإضافة إلى السياقات المحيطة بالتعلم من جهة، ويتعمد على قدرتهم على تحقيق الهدف من التعلم من جهة أخرى.(رشوان، 2016)

ففي الوقت الذي يعتقد فيه بعض التربويون المعرفيون أن الأهداف التعلمية يمكن أن تقدم مجزئة كمهارات منفصلة في المحتوى، فان هناك آخرين يرون بضرورة **غمر الأهداف Immersion Goals** في النشاط دون إشارة واضحة لصعوبة المادة (أي تذويب الهدف في المحتوى دون المساس بجودة التعلم أو الإنقاص منه) بصورة تخرج السلوك الاستراتيجي المناسب لمحتوى المهمة. وفكرة **غمر الهدف في التعلم** قدمها **براوت Brawtt عام (1991) نقلا عن حمدي الفرماوي (2000)** مؤكدا على أن إتقان انجاز المهمة بالنسبة للمتعلم معتمد على قدرته على ضبط السياق والتحكم في التعلم والسير نحو تحقيق الهدف.

- **جودة الهدف المحقق كمعيار للربط بين صعوبة السياق التعلمي والانجاز الأكاديمي:**

هناك علاقة خطية بين صعوبة تحقيق الهدف ومستوى الانجاز، أي كلما كان الهدف المنشود صعب كلما كان مستوى الانجاز أعلى وأفضل، مع العلم أن هناك

خاصيتين أساسيتين للأهداف هما (الصعوبة- الجودة) فنحصل بالتالي على مستوى انجاز عالي بوضع أهداف صعبة لكنها محددة وواضحة (جودة). (أحلام الباز، 2007)

ويحدد **لوك ولوتام Locke & Lotham (2002)** أربع آليات مسئولة في تحديد جودة الهدف وهي (توجيه الجهد، الطاقة المعرفية، الإصرار والمثابرة، السلوك الاستراتيجي) حيث أن الهدف يوجه انتباه المتعلم نحو نشاطات تعليمية فعالة ومجدية قادرة على تحقيق الجودة في التعلم كما وكيفا، وبذلك يمكن تحديد السلوكيات ذات الأولوية والسلوكيات العارضة التي يجب تجنبها، أما الطاقة المعرفية هنا فهي محصلة الأهداف الصعبة بالإضافة إلى الجهد المبذول والذي يكون كبيرا كلما كانت الأهداف صعبة، في حين يرتبط الإصرار والمثابرة بالزمن، أكثر من ارتباطه بالجهد، ثم في الأخير الأهداف تدفع المتعلم لإتباع السلوك الاستراتيجي المناسب الذي يسمح بتوظيف المعارف اللازمة أو اكتشافها لبلوغ الأهداف وتحقيق مستوى الانجاز المطلوب بكفاءة وجودة. (حمدي الفرماوي، 2000)

**2.2 الانجاز الأكاديمي:**

تم توضيح الانجاز الأكاديمي كأداء عندما أكد **ماكيلاند** على أنه تكوين افتراضي يعني الشعور المرتبط بالأداء التقييمي للمهمة لبلوغ معايير الامتياز. (عاطف شواشرة، 2008: 03).

في نفس السياق أكد أتكنسون على أن قوة الانجاز الأكاديمي وكفاءته تكون مرتفعة عندما تزداد صعوبة المهمة، وتنخفض هذه القوة عندما تكون المهمة سهلة، فالأعمال الصعبة جدا يصاحبها دافع أكبر لتحقيق انجاز جيد لأن المتعلم يعتبر ذلك مهم لانجازها بنجاح. (الباز، 2008: 191).

وقد أكد كل من **Huissheng & Zhichang 2018** أن المفهوم العام للانجاز الأكاديمي يشير إلى نتائج تعلم المتعلمين للمنهج الدراسي، من منطلق أنه مؤشر مهم في تحديد جودة التعليم وتقييم كفاءة التعلم. **(Huissheng, 2018 ; p29)**

وذهب "**الطنطاوي" (2005)** إلى التأكيد بأن الانجاز مساعي الفرد ورغبته في التغلب على العقبات وبلوغ معايير الامتياز لتحقيق الذات واستخدام القدرات، ومنافسة الآخرين، والرغبة في الإسهام بفاعلية لتحقيق التفوق من خلال الإمكانات المتاحة من مقومات الانجاز. **(الطنطاوي، 2005: 97)**

ويرى **فيو رولاند viau rollend نقلا عن بوقريريس (2016)**أن الانجاز "حالة ديناميكية ترتكز على ادراكات المتعلم لنفسه وقدراته ولمحيطه، هذه الادراكات في مجموعها تمثل توليفة من العوامل الداخلية والمؤشرات السلوكيات الخارجية التي تدفع المتعلم لاختيار نشاط ما ثم الإقبال على انجازه والإصرار على بلوغ ذلك الهدف الذي يصبو إليه".**(فريد بوقريريس، 2016)**

وفي نفس السياق أكد محمد شحاده أبو السل (2016) أن المتعلمين ذوي الدافع المرتفع لتحقيق الانجاز يعملون بجدية أكبر من غيرهم ويحققون نجاحات أكثر في حياتهم وفي مواقف متعددة سواء كان تعلم ذاتي أو صفي أو في مواقف الامتحان، وعند مقارنة هؤلاء المتعلمين بمن هم في مستواهم من القدرة العقلية (منخفضي الدافع للانجاز)، وجد أن المجموعة الأولى تسجل علامات أفضل في اختبار السرعة في انجاز المهمات الحسابية واللفظية وفي حل المشكلات ويحصلون على علامات مدرسية أفضل، كما أنهم يحققون تقدما أكثر وضوحا في المجتمع.**(محمد شحاده أبو السل، 2016، ص147)**

**3. الاطار الميداني للدراسة:**

**1.3 الاجراءات المنهجية للدراسة:**

تعتمد صحة النتائج العلمية على التحديد الجيد للمناحي الأمبريقية لمتغيرات الدراسة وحدود الدراسة الميدانية وهي الإجراءات الأخيرة جاءت كالآتي:

**منهج الدراسة:** لهذه الدراسة استخدمنا المنهج الوصفي الارتباطي، حيث يتيح لنا إتباع هذا الأسلوب الإجابة عن الحقائق التفصيلية عن واقع الدراسة محل البحث، والمتمثلة في التعرف على العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات خفض العبء المعرفي والانجاز الأكاديمي.

**عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (130) تلميذ وتلميذة موزعة حسب الجنس من الطور الثانوي بمدينة بسكرة خلال السنة الدراسية (2022/2021) ، وتم اختيارها بطريقة الغير العشوائية من نوع العينة القصدية (العمدية) **Purposive sample** لأنها تعتمد في أساسها على خبرة الباحث في ميدان البحث ومدى تمكنه من اختيار العينة المناسبة لنوعية الأدوات وكذلك خصوصية الدراسة.

**أدوات الدراسة:** استخدمنا في هذه الدراسة مقياس استراتيجيات خفض العبء المعرفي المعد لهذه الدراسةالذي يعتمد في قياسه للاستراتيجيات على استخدام المتعلم لها أم لا، وتعبر الدرجة الكلية للمقياس على فئتين من المتعلمين هما:

- ✓ **متعلم خبير في الاستراتيجية(expert learner).**
- ✓ **متعلم مبتدئ في الاستراتيجية (novice learner).**

وينقسم المقياس إلى 5 أبعاد لكل بعد استراتيجية وجاء مقسما كالآتي:

- ✓ **إستراتيجية الأمثلة المحلولة:** أرقام عبارات هذا المحور هي كالآتي: (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17).
- ✓ **إستراتيجية تحديد الهدف الحر:** أرقام عبارات هذا المحور هي كالآتي: (18، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 26، 27، 28)
- ✓ **إستراتيجية تركيز الانتباه:** أرقام عبارات هذا المحور هي كالآتي: (29، 30، 31، 32، 33، 34، 35).
- ✓ **إستراتيجية التلخيص الموجز:** أرقام عبارات هذا المحور هي كالآتي: (36، 37، 38، 39، 40، 41، 42).

✓ **إستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة:** أرقام عبارات هذا المحور هي كالآتي: (43، 44، 45، 46، 47، 48، 49، 50، 51)

✓ **الخصائص السيكومترية للمقياس:** تم تطبيق هذا المقياس على عينة من التلاميذ لتحديد البنية السيكومترية، وتحصل هذا المقياس على قيم معاملات الارتباط للبنود ما بين (0.49 و 0.65) وقيم معاملات ارتباط أبعاد المقياس كانت كالآتي: (إستراتيجية المثال المحلول0.63) و(إستراتيجية تركيز الانتباه 0.61) و(إستراتيجية الهدف الحر0.42) و(إستراتيجية التلخيص الموجز 0.60) و(إستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة 0.62) وبلغ ثباته بمعامل ألفا كرومباخ (0.74).

ومقياس الانجاز الأكاديمي الذي يقيس أداء المتعلم باعتباره نتاجاً للتفاعل بين مجموعة من العوامل البيئية والتربوية والعوامل الشخصية لدى الطالب، وهذا المقياس من تصميم الأستاذ الباحث مرزوق بن أحمد عبد الحسن العمري (2013) وقد بني المقياس ضمن ثلاثة أبعاد وهي: بعد الثقة في النجاح، بعد التفوق والامتياز في الانجاز، بعد تفضيل مواقف الانجاز، حيث يقع المقياس في (52) عبارة:

✓ **بالنسبة للعبارات الموجبة:** تعطى استجابة المفحوص بـ (دائما) ثلاث درجات، وبـ (أحيانا) درجتين، وبـ (نادرا) درجة واحدة، وذلك للعبارات الموجبة الآتية: (1، 2، 3، 6، 7، 9، 11، 12، 13، 14، 16، 19، 20، 21، 22، 23، 25، 27، 28، 30، 33، 34، 35، 36، 38، 40، 41، 43، 45، 46، 48، 49، 51، 52).

✓ **بالنسبة للعبارات السالبة:** تعطى استجابة المفحوص بـ (دائما) درجة واحدة، وبـ (أحيانا) درجتين، وبـ (نادرا) 3 درجات، وذلك للعبارات السالبة الآتية: (4، 5، 8، 10، 15، 17، 18، 24، 26، 29، 31، 32، 37، 39، 42، 44، 47، 50).

✓ **بالنسبة لمدى الدرجات الذي يؤخذ بعين الاعتبار:** يتراوح مدى الدرجات بين (52-156) وتعكس الدرجة الكلية مستوى الانجاز والأداء بتفوق وتميز لدى طلاب المرحلة الثانوية.

✓ **بالنسبة لتحديد مستوى الانجاز الأكاديمي:**

✓ **المستوى المنخفض:** إذا كان مجموع الدرجات يتراوح بين (52 – 100).

✓ **المستوى المرتفع:** إذا كان مجموع الدرجات يتراوح بين (101 – 156).

✓ **الخصائص السيكومترية للمقياس:** تحصل هذا المقياس على اتفاق (80%) من آراء المحكمين وتراوحت قيم معاملات الارتباط للبنود ما بين (0.147 و 0.747) وقيم معاملات ارتباط أبعاد المقياس كانت كالآتي: (التفوق والامتياز 0.794) و(تفضيل مواقف الانجاز 0.877) و(الثقة في النجاح 0.745) وبلغ ثباته بمعامل ألفا كرومباخ (0.725) وبالتجزئة النصيفة (0.801 – 0.890) وبسبيرمان براون (0.717) ومعادلة جيتمان (0.819)

**الأساليب الإحصائية:** لحساب فرضيات الدراسة سنستخدم معامل ارتباط بيرسون كونه المعالجة الإحصائية المناسبة لدراسة العلاقة بين متغيرين كميين، واختبار **T test** باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية **SPSS.IBM.26**

**2.3 عرض ومناقشة نتائج الدراسة:**

✓ **نص الفرضية الأولى:** لا توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين استراتيجيات خفض العبء المعرفي والانجاز الأكاديمي لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي.

وقد جاءت النتائج موضحة في الجدول الموالي:

**جدول رقم (01): يوضح معامل الارتباط بيرسون بين استراتيجيات خفض العبء المعرفي والانجاز الأكاديمي لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي.**

| | | استراتيجيات | الانجاز |
|---|---|---|---|
| استراتيجيات خفض العبء المعرفي | Corrélation de Pearson | 1 | ,195 |
| | Sig. (bilatérale) | | ,001 |
| | N | 130 | 130 |
| الانجاز الأكاديمي | Corrélation de Pearson | ,195 | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,001 | |
| | N | 130 | 130 |

**التعليق الإحصائي على الجدول:** كترجمة علمية لما جاء من بيانات في الجدول أعلاه، يتضح أنه القيمة المحسوبة والمقدرة بـ (0.195) أقل من القيمة المجدولة في قيم ارتباط بيرسون والمقدرة بـ (0.23) عند مستوى دلالة (0.01) ودرجة حرية (128) مما يرجح قبول الفرضية الصفرية التي نصت على عدم وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين استراتيجيات خفض العبء المعرفي والانجاز الأكاديمي لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي.

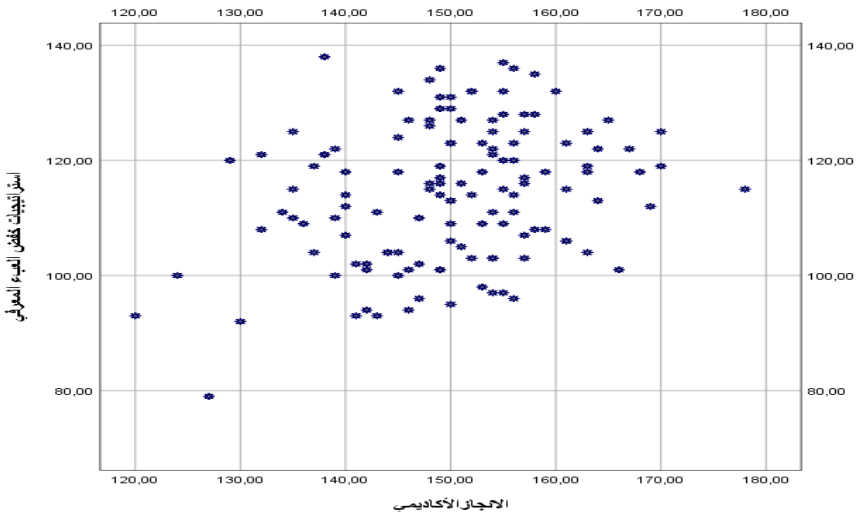
بحسب القيمة المحسوبة (0.195) لارتباط استراتيجيات خفض العبء المعرفي والانجاز الأكاديمي، فإن لا توجد علاقة ارتباطيه موجبة طردية، لكن هذه القيمة بحسب تصنيف معاملات الارتباط اتخاذ القرار التي أوردها Baravais pearson:

علاقة ضعيفة (0 – 0.39).

علاقة متوسطة (0.40 – 0.69).

علاقة قوية (0.70 – 1.00).

بالنظر إلى هذا التصنيف فإن قيمة الارتباط معدومة، مما يؤكد مصداقية القرار بعدم وجود علاقة ارتباطيه، ونرفق الجدول السابق بمنحنى يوضح شكل انتشار البيانات محل الدراسة:





EISSN: 2602-781X————————ISSN: 2253-0347

**الشكل رقم (01): يوضح شكل انتشار البيانات الخاصة بمتغيرات الدراسة**

**التعليق الإحصائي على توزيع البيانات:**

يعرض هذا الشكل توزيع بيانات الدراسة وانتشار على طول خط العلاقة الارتباطية، وكون هذه البيانات تتمثل بشكل دائري فإن ذلك يدل على عدم وجود علاقة ارتباطيه بين استراتيجيات خفض العبء المعرفي والانجاز الأكاديمي.

ونفسر النتائج أعلاه في ضوء الدراسات السابقة، حيث تشير النتائج إلى أنه على الرغم من اهتمام المتعلمين بتحقيق مساعي الانجاز الأكاديمي، إلا أن ذلك قد لا يكون نتيجة لاستخدامهم لاستراتيجيات خفض العبء المعرفي، كما أن تحقيق الانجاز قد يعود إلى عوامل أخرى غير امتلاكهم للاستراتيجيات وامبيرقية توظيفهم لها في الأنشطة التعليمية التي تقدم لهم، ومن بين الأساليب التي يستخدمونها لتحقيق الانجاز الأكاديمي أسلوب الحفظ الصم كمهارة شائعة في الوسط التربوي، ويلجأ لها المتعلمون في حالة تراكم الدروس والمعارف والمعلومات المهمة كوسيلة لتدارك الكم الهائل منها في وقت وجيز، ذلك لأن استخدام استراتيجيات خفض العبء المعرفي يتطلب تدريبا عليها وتخطيط جيد لكيفية تطبيقها، وهذا ما ذهبت إليه دراسة شعبان عبد العظيم (2021) من خلال حوصلة معرفية أكد من خلالها أنه كلما ارتبط مفهوم النجاح عند المتعلم كلما كان استخدامه لاستراتيجيات خفض العبء المعرفي متدني.

ونستنتج هنا أن تدني امتلاك المتعلمين عينة الدراسة لاستراتيجيات خفض العبء المعرفي يعود في الغالب إلى غياب التركيز عليها، إذ أنهم قد يصلون إلى مراحل تعليمية متقدمة دون تعودهم وتدربهم على مهارات استخدام استراتيجيات خفض العبء المعرفي بطريقة ممنهجة، ولما كان هدف ومسعى الانجاز الأكاديمي هو حفظ وتخزين المعلومات في فترة وجيزة كضمان لهم للحصول على معدلات جيدة يتخطون بها المراحل التعليمية مع تدني مستوى استخدامهم للاستراتيجيات.

✓ **نص الفرضية الثانية:** لا توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ في استراتيجيات خفض العبء المعرفي تبعا لاختلاف الجنس.

وجاءت النتائج موضحة في الجدول الموالي:

**جدول رقم (02): يوضح متوسطات التلاميذ ودلالة الفروق باختبار T test في مقياس استراتيجيات خفض العبء المعرفي تبعا لاختلاف الجنس**

| الدرجات | | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean | F | sig | T |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| استراتيجيات خفض العبء المعرفي | إناث | 88 | 149.1136 | 10.50061 | 1.11937 | 1.665 | .199 | -1.601 |
| | ذكور | 42 | 152.1190 | 08.88738 | 1.37135 | | | -1.698 |

**التعليق الإحصائي على الجدول:**

كترجمة علمية للبيانات في الجدول أعلاه، يتضح أته لا توجد فروق دالة إحصائيا في استراتيجيات خفض العبء المعرفي تعزى لمتغير الجنس (ذكور- إناث) عند مستوى دلالة (0.05) كون القيمة المحسوبة المقدرة بـ (1.601-) أقل من القيمة الجدولية المقدرة بـ(1.660).

يتضح من الجدول أعلاه عدم وجود فروق دالة إحصائيا في استراتيجيات خفض العبء المعرفي تعزى لمتغير الجنس، وهذه النتيجة مطابقة تماما لما توقعناه ولما جاءت في الدراسات السابقة، فجوهر استراتيجيات خفض العبء المعرفي يتضمن عملية التحكم في تدفق المعارف والمكتسبات الحالية ضمن المادة التعليمية وتحويلها لمعرفة ثابتة ومستمرة، وانطلاقا من هذه المسلمة التي أكدتها دراسة كل من بانرت (2012) وآيرس (2006) وجوزدكا (2019) على أن استخدام استراتيجيات خفض العبء المعرفي لا تخضع ولا تتفاوت درجة توظيفها تبعا للجنس، بل تتفاوت حسب إمكانيات وقدرات المتعلم وعلى هذا الأساس ينظر للمتعلم الاستراتيجي الخبير على أنه متعلم متمكن يمتلك أساس معرفي جيد يمكنه من توظيف الاستراتيجيات المناسبة في تعلم المهام الأكاديمية

التي يتعرض لها بفاعلية، فلا يتأخر تعلمه لصعوبة المهمة ولا تعقيدها وإنما يتأخر توظيفه لها لدراسة الخطة والإستراتيجية المناسبة لحل المشكلة.

فامتلاك المتعلمين للمعلومات والمعارف اللازمة لعمليات التجهيز والمعالجة غير منوط تماما بالجنس، فكل من المتعلمين الذكور والإناث تتوافر لديه بنية معرفية مستقرة تساعده في تحديد متى وأين وكيف تطبق الاستراتيجيات.

وتبعا لهذا السياق أكد شعبان عبد العظيم (2021) أن استخدام الاستراتيجيات لخفض العبء المعرفي يسهل فهم النشاط التعليمي وإدراك قيمته، فالمتعلمين الخبراء يتميزون بمرونة في عمليات المراقبة وتقييم النواتج، حيث يؤثرون على المعلومات المعروضة عن طريق الإستراتيجية بغرض تنظيمها وتسهيل تعلمها وفي نفس الوقت يتأثرون بالمعلومات المعروضة وبالتغذية الراجعة.

✓ **نص الفرضية الثالثة:** لا توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ في الانجاز الأكاديمي تبعا لاختلاف الجنس.

وجاءت النتائج موضحة في الجدول الموالي:

**جدول رقم (03): يوضح متوسطات التلاميذ ودلالة اختبار T test للفروق على مقياس الانجاز الأكاديمي تبعا لاختلاف الجنس.**

| الدرجات | | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean | F | sig | T |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الانجاز الأكاديمي | إناث | 88 | 116.1477 | 12.44717 | 1.3687 | 1.993 | .160 | 2.500 |
| | ذكور | 42 | 110.6667 | 09.89128 | 1.52626 | | | 1.710 |

**التعليق الإحصائي على الجدول:**

نلاحظ من الجدول رقم (03) أنه توجد فروق دالة إحصائيا في الانجاز الأكاديمي تبعا لمتغير الجنس (ذكور- إناث)، حيث كانت القيمة المحسوبة والمقدرة بـ(2.500) أكبر من القيمة الجدولية المقدرة بـ (1.660) عند مستوى دلالة (0.01)، وعليه نرفض الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق ونقبل الفرضية البديلة التي تؤكد على

وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في الانجاز الأكاديمي لصالح الإناث كونهم تحصلوا على أكبر متوسط حسابي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العلواني وعطيات (2010) ودراسة جوي (2016) فد كشفت نتائجهم عن وجود فروق دالة إحصائيا في الانجاز الأكاديمي تبعا لاختلاف الجنس لصالح الإناث، فالإناث تتميز عن الذكور في الانجاز الأكاديمي كونهم مدفوعين بقوة الانجاز نتيجة التفوق على الذات ومنافسة الزملاء والقدرة على تخطي الصعوبات التعليمية، حيث يرتفع تقديرهم لذاتهم من خلال الممارسات الناجحة وإظهار ما لديهن من قدرات وإمكانات، وكشخصية انجازيه تتميز الإناث بخصائص معرفية ومزاجية تصف أشكال الاتساق في السلوك المعرفي للمتعلم، أو أسلوب التوافق الذي يتبناه في تحليل المهمات التعليمية المتكررة، وفي هذا السياق أكدر فيذر (2014) في دراسته التي قارن فيها بين الجنسين في مؤشرات الحاجة للانجاز، وخلصت إلى أن المبحوثين من الإناث مقارنة مع الذكور يواجهون المهام الأكاديمية الصعبة ولا يتحولون عنها لأنهم من ذوي الحاجة الملحة والعالية لتحقيق جودة الانجاز وإظهار مسعى التعلم المفيد ذو النتيجة الحتمية الايجابية، أي لا يرضون بمجرد انجاز المهمة فقط بل يجب أن تكون الحصيلة النهائية سواء كانت رقمية (معدل) أو ترتيب (رتبة النجاح) أو تقدير (عبارات إيجابية) ذات نفع لهم ومفسرة لما رسموه من أفكار حول النجاح، والسعي نحو الإتقان (الانجاز الفريد المتميز والأداء الأفضل).

وهنا لا نلغي أن البعض من المتعلمين يواجهون الفشل في التعلم ولكن ما يميز الإناث عن الذكور هو القدرة على تعديل المسار في ضوء المعرفة المباشرة وتحسين الأداء باستمرار، وعموما فئة الإناث يكونون على وعي ودراية بظروفهم الراهنة التي تتمثل في " إنني لم أفتح الكتاب " وظروفهم المثالية التي يبتغون الوصول لها " لقد قرأت وفهمت كل صفحة في الكتاب "، وبما أنهم على وعي بالفجوة بين الظروف الراهنة والظروف المثالية فإن ذلك يدفعهم للعمل على تقليل الفجوة بين ما هم عليه وما يردون أن يكونوا عليه، بالعمل الفعلي وتحقيق التوقعات الايجابية التي وضعوها سابقا،

بتوظيفهم لمهاراتهم الأكاديمية وإمكاناتهم المعرفية، ولا ننسى إدراكهم لمسؤولياتهم الشخصية عن التعلم في حالة لم يبذلوا جهدا حقيقيا.

**الاستنتاجات العامة:**

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية واستنادا على نتائج الدراسات السابقة، نرى أن التطورات السريعة في عالم التعلم والمعرفة فرض على المتعلمين استخدام مهارات وأساليب واستراتيجيات الكم المعرفي دون المساس بأي جزئية منه، ومن المبادئ المهمة في التعلم بالإستراتيجية أنه يكون أكثر فاعلية عندما يبدأ بمعالجة المعلومات وفهمها ثم يوجه ذاتيا نحو انجازها لما في ذلك من تأثير للجهد المبذول من قبل المتعلمين، وأنه من الأفضل أن يكون المتعلم مسؤولا في تعلمه ومستقلا فيه.

ولذا يعتبر البعض من الباحثين أن أحد الحلول التي من المنتظر أن يكون لها إسهامات كبيرة في تجهيزهم للمعلومات، خاصة أن نتائج الدراسات في مجال التدريب على استراتيجيات خفض العبء المعرفي تؤكد دور وفاعلية توظيفها على رفع مستويات المتدربين، ولم تقتصر نتائج تلك الدراسات على زيادة مستوى الانجاز الأكاديمي فحسب وإنما ساهمت في تحسين معالجتهم للمعلومات ومهارات حل المشكلات.

**التوصيات:**

1. إجراء دراسات تبحث في طبيعة العلاقة بين استراتيجيات خفض العبء المعرفي وكفاءة التعلم والجهد العقلي في مراحل دراسية أخرى.
2. الاهتمام بدراسة الدافعية المنجزة ذاتيا وربطها بقدرة المتعلمين على التحكم في مسعى النجاح وتجاوز خبرات الفشل.
3. إمكانية تصميم برنامج تدريبية للمتعلمين المبتدئين في استخدام استراتيجيات خفض العبء المعرفي لحل المشكلات التعليمية في المواد الدراسية الصعبة والتعلمات المعقدة.
4. إجراء بحوث ودراسات على طلبة المراحل النهائية لمعرفية فاعلية توظيفهم لاستراتيجيات خفض العبء المعرفي في رفع مستوى الانجاز الأكاديمي والقدرة على حل المشكلات.

5. الاهتمام برفع مستوى الانجاز الأكاديمي من خلال البرامج المحفزة لزيادة سعي المتعلمين وزيادة رغبتهم في التوجه نحو المهام الأكاديمية.

**قائمة المراجع:**


1. ليلى، النابلسي(2004). **التعلم بالوسائط المتعددة**، الرياض، مكتبة العبيكان.
2. وسن، جليل(2015). **أثر التدريس وفق نظرية العبء المعرفي في تحصيل مادة الكيمياء الحياتية واستبقاء المعلومات والتنور العلمي والتكنولوجي لدى طلبة قسم الكيمياء**، كلية التربية ابن الهيثم للعلوم الصرفة، مجلة التربية العلمية، مصر.
3. يوسف، القطامي(2013). **استراتيجيات التعلم والتعليم**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
4. حلمي، الفيل(2015). **الذكاء المنظومي في ضوء نظرية العبء المعرفي**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
5. علي، حمدي الفرماوي(2000). **ركائز البناء النفسي**، ط1، ايتراك للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
6. محمد، رشوان(2016). **التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الانجاز: نماذج ودراسات معاصرة**، القاهرة، عالم الكتب.
7. عاطف، شواشرة(2008). **فاعلية برنامج في الارشاد التربوي لاستثارة دافعية الانجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسي**، مجلة دراسات تربوية، الجامعة العربية المفتوحة، العدد1، الأردن.
8. وفاء محمد أنور، الطنطاوي(2005). **أثر البيئة المدرسية على التحصيل الدراسي والدافع للانجاز لدى المتفوقين (دراسة مقارنة)**، المؤتمر السنوي العلمي الرابع عشر.
9. فريد، بوقريريس(2016). **ديناميكية الدافعية في السياق التعليمي دراسة سوسيولوجية للمحتوى التعليمي**، أطروحة دكتوراه منشورة، كلية علم النفس، جامعة وهران.

10. محمد، شحاده أبو السل(2016). **بناء مقياس الدافع للانجاز لطلبة المرحلة الثانوية في دمشق وفق نظرية الاستجابة للمفردة الواحدة (IRT)**، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد الرابع عشر، العدد الرابع، الجمهورية العربية السورية.

11. Huissheng,T.Zhichang,S.(2018). **Academic achievement assessment principles and methodology, international and comparative education, springer books.**