

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

الشفقة بالذات والعبء المعرفي كمنبئات بالإجهاد التعليمي لدى

طالبات كلية التربية بالوادي الجديد

إعداد

د/ نجوى أحمد عبد الله واعر

أستاذ علم النفس التربوية المساعد

كلية التربية - جامعة الوادي الجديد

المجلة التربوية، العدد الثاني والستون - يونيو ٢٠١٩م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

مستخلص البحث

هدف البحث إلى فحص علاقة الإجهاد التعليمي بكل من: الشفقة بالذات والعبء المعرفي ، والتننبؤ بالإجهاد التعليمي من الشفقة بالذات والعبء المعرفي لدى طالبات الفرقة الثانية بكلية التربية بالوادي الجديد، وتكونت عينة البحث من ١٩١ طالبة تم اختيارهن بطريقة طبقية عشوائية من طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية بالوادي الجديد للعام الجامعي ٢٠١٨/٢٠١٩م. طُبّق عليهن المقاييس الثلاثة: (الإجهاد التعليمي، الشفقة بالذات ، العبء المعرفي)، وتوصل البحث إلى وجود ارتباط سالب دال إحصائيًا بين الإجهاد التعليمي والشفقة بالذات ، ووجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين الإجهاد التعليمي والعبء المعرفي، ويمكن التنبؤ بالإجهاد التعليمي من الشفقة بالذات والعبء المعرفي لدى طالبات الفرقة الثانية بكلية التربية بالوادي الجديد، وأن المتغيرين المستقلين: (الشفقة بالذات، العبء المعرفي) يفسران ما نسبته ١١.١ % من التباين الكلي في درجات المتغير التابع (الدرجة الكلية للإجهاد التعليمي).

الكلمات المفتاحية: الشفقة بالذات، العبء المعرفي، الإجهاد التعليمي.

Self-compassion and Cognitive Load as Predictors of Learning Burnout among the Female students of the Faculty of Education in the New Valley

Dr. Nagwa Ahmed Abdullah Waer

Abstract

The aim of this research examined the relationship of learning burnout with **both self-compassion and cognitive load among second-year female students at the Faculty of Education in the New Valley. The sample consisted of 191 female students who were selected using a stratified random sampling method from second-year female students at the Faculty of Education in the New Valley (2018/2019 academic year). Three scales were applied: learning burnout, self-compassion, and cognitive load. The research found a statistically significant negative correlation between self-compassion and Learning burnout, and a significant positive correlation between self-compassion and cognitive load. It is possible to predict the learning burnout through self-compassion and the cognitive load of the second-year students of the Faculty of Education in the New Valley. The independent variables (self-compassion, and cognitive load) explain %11.1 of the total variance of the dependent variable (the total score of leaning burnout)**

Keywords: self-compassion, cognitive load, learning burnout.

مقدمة البحث

يعيش بعض من طلاب الجامعة كثير من التحديات التعليمية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية والوجدانية مما يؤدي إلى إجهاد تعليمي لذا من الضروري أن يتمتع الطالب بقدر من الشفقة بالذات نحو ذاته والاهتمام بها حتى يستطيع التعامل معها.

ويري (1999) Ross,Niebling&Heckert أن الحياة الجامعية يمكن أن تكون صعبة للغاية ومرهقة. نتيجة لزيادة المسؤولية والتنافسية في مختلف مجالات الحياة، بما في ذلك الاهتمامات الأكاديمية والعملية والعائلية والاجتماعية والشخصية. وقد تساعد الشفقة بالذات الطلاب على التكيف بشكل أفضل عند الانتقال إلى الحياة الجامعية (Terry, Leary, & Mehta, 2013).

ويذكر (2009) Koole أن الشفقة بالذات أحد أهم الملامح المهمة لأنها تمكن الطالب من التقدم نحو إنجاز الأهداف كما أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الشفقة بالذات ونواتج التعلم لأنها تعد عامل مهم لتجنب الأحداث الضاغطة في الحياة التعليمية كالإجهاد التعليمي. ويشير (2007) Neff&Rude إلى الشفقة بالذات بمثابة عامل حماية من القلق والاكتئاب وإذا تم ربطها بشيء إيجابي يؤدي إلى الشعور بالرضا. وترتبط الشفقة بالذات بزيادة الوعي وتقبل الخبرات وإدارتها على نحو جيد، وتعد من المؤشرات التي تساعد في التعرف على قدرة الفرد على تنظيم وإدارة انفعالاته مما يؤدي إلى التغلب على العديد من التحديات (السيد كامل، ٢٠١٦).

ويذكر (2018) Jarrett أن الشفقة بالذات تعد هدفاً مهماً للتدخلات المستقبلية حيث تساعد في خفض التحديات ومنها الإجهاد بشكل عام والإجهاد التعليمي بشكل خاص. ومن هذه التحديات العبء المعرفي ويعرفه يوسف قطامي (٢٠١٣) بأنه الكمية الكلية من النشاط الذهني أثناء المعالجة في الذاكرة العاملة خلال فترة زمنية معينة، ويمكن قياسه بعدد الوحدات والعناصر المعرفية التي تدخل ضمن المعالجة الذهنية في وقت محدد. وينشأ العبء المعرفي لدى الطالب الجامعي نتيجة ضعف قدرته على التركيز على أكثر من موضوع، فالمعلومات الجديدة المخزونة في الذاكرة العاملة إذا لم تتوفر لها المعالجة المطلوبة ستفقد خلال فترة زمنية مقدارها (١٥ - ٣٠) ثانية. (Dongsik, 2011).

وتذكر زينب عبد العليم (٢٠١٤) إلى أن الطالب الذي يعاني من العبء المعرفي تظهر لديه أعراض الإجهاد، والإغلاق العقلي، وتدني مستوى الكفاءة والدافعية في أداء المهام، والصعوبة في تجميع المعلومات، وعدم القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات المطلوبة، بالإضافة إلى عدم القدرة على فهمها.

ويري رمضان على (٢٠١٦) أن العبء المعرفي من المشكلات التي تهدد النظام التعليمي السائد في المدارس والجامعات حيث يحدث بسبب استخدام الوسائل التعليمية التقليدية التي تقوم بضخ المعلومات للطالب بصورة مستمرة، ويكون دوره دور المتلقي والمستمع للمعلومات التي قدمت له بصورة مستمرة خلال محاضرة واحدة، وعدم إعطائه فرصة زمنية لكي يوجه انتباهاً إليها ويقوم بترميزها ومعالجتها وتخزينها في الذاكرة العاملة؛ ثم الذاكرة طويلة المدى مما يؤدي إلى الإجهاد والنفور من التعلم.

والإجهاد التعليمي كما ذكر (Lin&Huang (2012) مبنى على فكرة شعور الطلاب بالضغط أثناء الدراسة والشعور بالإرهاق من المذاكرة والنفور والخوف والقصور الذاتي في إنجاز المهام الموكلة إليهم، ودُرس في كثير من البلاد كالولايات المتحدة الأمريكية، وكوريا، وجنوب أفريقيا، وفرنسا، وتعد الصين من أكثر البلاد دراسة لظاهرة الإجهاد التعليمي (نجوى أحمد، ٢٠١٨).

ويذكر Dyrbye, West, Satele, Boone, Tan, Sloan, & Shanafelt (2014) أن ظاهرة الإجهاد التعليمي يعاني منها عدد كبير من الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة حيث وجد أن كل عشر طلاب منهم ثلاثة يعانون من الإجهاد التعليمي.

ويشير Maslach&Leiter (2016) إلى الإجهاد يؤدي إلى الإرهاق العاطفي وإلغاء الطابع الشخصي والسخرية من النفس وتضائل الشعور بالإنجاز الشخصي والأكاديمي ويظهر بمستويات كبيرة عند طلاب كليات الطب بالمقارنة مع زملائهم في كليات أخرى.

ويذكر Lin&Huang (2014) أن غالبية الطلاب يظهر لديهم مستوى من مستويات الإجهاد التعليمي أثناء التعلم لذا من المهم دراسته لأنه يساعد في فهم سلوك الطالب أثناء عملية التعلم.

وطالب كلية التربية بالوادي الجديد يشعرون بوجه عام بالإجهاد التعليمي بدرجة متوسطة وأشار البحث إلى أسباب الإجهاد التعليمي منها المقررات التعليمية، وبعض من السادة أعضاء

هيئة التدريس، والمواعيد التدريسية، والامتحانات، والطالب، والإمكانات المادية، والأسرة، والمجتمع (نجوى أحمد، ٢٠١٨).

مشكلة البحث

لاحظت الباحثة أن بعض الطلاب كثير الشكوى من الدراسة والظروف التي يعيش فيها وعندما يتعرض لمشكلة ولو بسيطة ينهار ويشكو، ومن خلال تحليل أسباب الإجهاد التعليمي عند الطلاب الأكثر معاناة وجد أنهم يواجهون النقد اللاذع لأنفسهم ويشعرون بنقص وتقصير.

ولاحظت أن الطالبات يواجهن ضغوط عديدة بسبب كثرة التحديات والأعباء الملقاة عليهن ومنها الابتعاد عن الأهل وصعوبة المقررات ورغبتهن في التفوق مما يؤدي إلى إجهاد تعليمي وخوف ونفور وشكوى كثيرة.

ويتطبيق استمارة ملاحظة على عينة ما قبل الاستطلاعية للتعرف على أن الطلاب أكثر معاناة أم الطالبات وتم تطبيقها على ٥٠ طالبًا وطالبة بالتساوي فوجدت أن المعاناة عند الإناث أكبر من الذكور (٧:١٨).

والدراسات في السنوات الأخيرة تهتم بدراسة المتغيرات التي تهتم بالجوانب الإيجابية لشخصية الطالب الجامعي حتى يستطيع التغلب على التحديات التي يتعرض لها في حياته الجامعية وبالأخص الحياة التعليمية، ومنها الشفقة بالذات لأنه متغير كما يذكر عادل محمود (٢٠١٦) يبحث في الذات وبالأخص في مواقف الحياة المؤلمة والضاغطة والفشل وتتضمن الحنو بالذات وعدم توجيه النقد ومعالجة المشاعر المؤلمة في وعي الفرد بعقل منفتح.

وترى (Neff&McGehee 2010) أن الشفقة بالذات هي قدرة الفرد على تحويل مشاعره من المعاناة إلى الشعور بالدفء وعدم التقصير.

ويشير (Bayir 2016) أن الشفقة بالذات وسيلة إيجابية في توجيه الفرد نحو ذاته من حيث الاهتمام بها والتعامل معها بلطف عند التعرض لمعاناة أليمة أو لفشل بدلا من توجيه النقد اللاذع لها، وتعنى الانفتاح والتحرك نحو معاناة الشخص ذاته وعدم الحكم على فشله وما يعتريه من نقصان بل التعرف على خبراته والنظر إليها على أنها تمثل جانبًا من الخبرات البشرية المشتركة والانفتاح والتحرك نحو معاناة الآخرين.

وتشير نتائج دراسة (Landgraf, 2013) أن الشفقة بالذات تساعد الطلاب على الاستمرار في أداء المهام وحلها بكل دقة. وتساعد في تخفيف مستويات الاجهاد التعليمي (Abbe, Tkach, & Lyubomirsky, 2003) و. (Thompason & Walz, 2008)

وأثبتت دراسة (Hall, Row, Wuensch & Godley, 2013) أن الشفقة بالذات تنبئ بالرفاهية النفسية كما أن الشفقة بالذات تساعد في التعامل مع الاجهاد التعليمي وإعادة توجيه الأهداف والتغلب على الإجهاد التعليمي.

ويذكر عادل محمود (٢٠١٦) أن الشفقة بالذات ترتبط ارتباطاً إيجابياً بالمعدل التراكمي للطلاب وتهتم باستراتيجيات المواجهة بعد الفشل في الاختبارات.

وتظهر نتائج دراسات Gilbert, McEwan, Catarino, Baião, & Palmeira, (2014) و Neef (2003a) و Neef & Beretvas (2013) و Neff (2010) و Neff & McGehee (2010) و Neff (2017) أن الذكور أكثر شفقة بالذات من الإناث، بينما أشارت دراسة رياض نايل (٢٠١٤) ودراسة أحمد محمد (٢٠١٥) إلى الإناث أكثر شفقة من الذكور، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في الشفقة بالذات بين طلاب الشعب الأدبية والعلمية بينما ذكرت دراسة رياض نايل (٢٠١٤) أن طلاب الكليات الأدبية أكثر شفقة بالذات من طلاب الكليات العلمية.

وتوصلت نتائج دراسة عبدالأمير عبود ومهدي جاسم (٢٠١١) إلى انخفاض مستوى العبء المعرفي لدى أفراد العينة بشكل عام، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى العبء المعرفي، وأشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى العبء المعرفي ترجع إلى متغير التخصص (أدبي - علمي).

وأثبتت نتائج دراسة أزهار محمد (٢٠١٦) أن طلبة الجامعة عندهم مستوى مرتفع من العبء المعرفي وخاصة الكليات العلمية، كما أظهرت النتائج أن طلبة الجامعة سعتهم العقلية متوسطة بصورة عامة عند الذكور والإناث، ولكن الكليات العلمية سعتهم العقلية أوسع من الكليات الإنسانية، كما أظهرت النتائج هناك علاقة ارتباطية بين العبء المعرفي والسعة العقلية وبحسب المستويات الثلاثة وفقاً لمتغير الجنس والتخصص

وقلة الدراسات على - قدر علم الباحثة- التي تناولت العلاقة بين الشفقة بالذات والعبء المعرفي والإجهاد التعليمي لدي الطالبات

ومما سبق دفعني للبحث في فحص طبيعة العلاقة بين الاجهاد التعليمي والشفقة بالذات والعبء المعرفي عند طالبات كلية التربية بالوادي الجديد ويحاول البحث الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- هل توجد علاقة بين الإجهاد التعليمي والشفقة بالذات لدي طالبات كلية التربية بالوادي الجديد؟
- هل توجد علاقة بين الإجهاد التعليمي والعبء المعرفي لدي طالبات كلية التربية بالوادي الجديد؟
- هل يمكن التنبؤ بالإجهاد التعليمي من خلال الشفقة بالذات والعبء المعرفي لدي طالبات كلية التربية بالوادي الجديد؟

هدف البحث

- التعرف على العلاقة بين الإجهاد التعليمي والشفقة بالذات والعبء المعرفي لدي طالبات كلية التربية بالوادي الجديد.
- الكشف عن اسهام متغيرات البحث في التنبؤ بالإجهاد التعليمي من خلال الشفقة بالذات والعبء المعرفي لدي طالبات كلية التربية بالوادي الجديد.

أهمية البحث

- الحدائة النسبية لمفهومي الشفقة بالذات والاجهاد التعليمي في مجال الدراسات النفسية مما يساعد نتائجهما في الارتقاء بمستوى أداء والتحصيل الأكاديمي للطالب المعلم.
- تنفيذ نتائج البحث في توجيه القائمين على العملية التعليمية إلى الاهتمام بمتغيري الشفقة بالذات والعبء المعرفي.
- عينة البحث وهن طالبات كلية التربية وما تصبو إليه الكلية من إعدادهن نفسياً وتعليمياً واجتماعياً.
- الكشف عن اسهام متغيرات البحث في التنبؤ بالإجهاد التعليمي من خلال الشفقة بالذات والعبء المعرفي لدي طالبات كلية التربية بالوادي الجديد بما يفيد في وضع برامج لتنمية الشفقة بالذات مما يؤدي إلى تطوير العملية التعليمية وخفض مستوى الإجهاد التعليمي.

مصطلحات البحث

الشفقة بالذات Self-Compassion تعامل الطالب بشكل لطيف مع الذات في الأوقات العصيبة والتي تساعد على مواجهة التحديات المختلفة وزيادة التسامح مع الذات وزيادة الإصرار على تنفيذ المهام بعد تكرار الفشل. ويتحدد مستوى الشفقة بالذات في البحث الحالي بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في المقياس.

الإجهاد التعليمي Learning Burnout يعرفه (2012) Lin&Huang شعور الطلاب بالضغط أثناء الدراسة والشعور بالإرهاق من المذاكرة والنفور والخوف والقصور الذاتي في إنجاز المهام الموكلة إليهم.

والبحث الحالي يري الإجهاد التعليمي متمثل في ثلاثة أبعاد:

-الإرهاك ويصف الطالب الذي تعب من الدراسة من خلال الشعور بالملل، وعدم الحماس بدنياً وعقلياً.

-الخوف النفسي ويصف الطالب الذي يقول إنه يشعر بأنه غير مألوف، أو يشعر بخيبة الأمل، أو يشعر بأن الحياة الجامعية لا معنى لها.

-انعدام الفاعلية وتعني عدم قدرة الطالب على إنهاء المهام الموكلة إليه بشكل جيد ويكون غير مبال ويتحدد مستوى الإجهاد التعليمي في البحث الحالي بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في المقياس. (نجوى أحمد، ٢٠١٨)

العبء المعرفي Cognitive Load كما يعرفه (2008,6) Sweller هو مجموع الأنشطة العقلية التي تشغل سعة الذاكرة العاملة خلال وقت معين. ويتحدد مستوى العبء المعرفي في البحث الحالي بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في المقياس.

الإطار النظري

الشفقة بالذات

تعد الشفقة بالذات اتجاه ايجابي نحو الذات في المواقف المؤلمة والفشل ينطوي على اللطف بالذات، وعلى عدم الانتقاد الشديد لها، والشفقة بالذات تميل إلى تعزيز مشاعر الاهتمام في ضوء التجربة الإنسانية المشتركة، معترفاً بهذه المعاناة والفشل والعجز كجزء من تجربة جميع الناس. وتتكون من ثلاث أبعاد متداخلة مع بعضها البعض وهي:

أ- الرحمة بالذات **Self-Kindness** مقابل الحكم الذاتي **Self-Judgment**: حالة من فهم الفرد لنفسه في مواقف الفشل والمعاناة بدلاً من إصدار أحكام قاسية عليها، يكون لطيف مع نفسه بدلاً من الحكم الذاتي أو نقد الذات **Self-Judgment**. وهذا ما يساعده على التعامل مع التحديات التي يمر بها بموضوعية ويعقل منفتح دون انفعال مبالغ فيه. وبالمقابل تجد الفرد الذي يرفض الواقع، وينتقد ذاته بقسوة عندما يمر بخبرات غير سارة، تزداد معاناته، وتتخذ أشكالاً من التوتر والإحباط والنقد الذاتي. (Neff,2003b)

ب- الإنسانية العامة **Common Humanity** مقابل العزلة **Isolation** وتشير إلى رؤية الفرد لخبراته الخاصة كجزء من الخبرة الإنسانية الكبيرة بدلاً من رؤيتها معزولة ومنفصلة عن رؤية الآخرين حيث تشير (Neff (2004 أن جميع الأفراد يعانون، فالمعاناة إنسانية عامة.

ج- اليقظة العقلية **Mindfulness** مقابل الإفراط في التوحد **Over-identified** وتشير إلى الانفتاح على عالم الأفكار والمشاعر والأحاسيس المؤلمة والخبرات غير السارة لدى الفرد، ومعايشة الخبرة في اللحظة الحاضرة بشكل متوازن. وتسمح برؤية جيدة ومنفتحة على خبرات الشخص العقلية والحسية، كَلها، ومن دون إصدار أحكام. وتتطلب الشفقة بالذات اتخاذ أسلوب متوازن في التعامل مع الانفعالات السلبية للشخص، لأن المشاعر قد تكون مكبوتة أو مبالغاً فيها. وهذا الموقف ينبع من تماثلها لعمليات متعلقة بالخبرات الشخصية لأولئك الأشخاص الذين يعانون أيضاً من هذه الخبرات (Neff&Costigan,2014) و (Neff,2017) و (Neff&Germer,2018)

ويذكر (Landgraf (2013 أن الشفقة بالذات تساعد الطالب على مواجهة المشكلات وزيادة التسامح مع الذات وزيادة الإصرار على تنفيذ المهام بعد تكرار الفشل. ويعرف (Bayir (2016 الشفقة بالذات العمليات التي يقوم بها الطالب ليقدم لذاته الدعم المعنوي في لحظات التعب من خلال عدم إلقاء اللوم عليها أو انتقادها.

ويري وحيد مصطفى ومحمد شعبان (٢٠١٧) أن الشفقة بالذات شكل من أشكال تقبل الذات حيث يتعامل الفرد بشكل لطيف مع ذاته في الأوقات العصيبة وتساهم في شعوره بذاته وعدم نقدها والتعامل معها بلطف بعكس الشفقة على الذات **Self-Pity** التي تساهم في عزل الفرد عن الآخرين من خلال سيطرة الانفعالات السلبية عليه ، وتختلف عن نقد الذات **Self-**

Criticism الذي يحدث نتيجة لوجود عداة ونقد موجه للذات ولا يشعر الفرد بدفء العلاقات الاجتماعية، وتقدير الذات **Self-Esteem** الذي يتطلب تحقيق أهداف خارج الذات وتختلف عن التمركز بالذات **Self-Centeredness** أي ينظر الفرد إلى ذاته بأنها أفضل من غيرها فيركز على مشاعر الحب والإعجاب بينما الشفقة بالذات لا يحتاج الفرد المقارنة بين ذاته وذات الآخرين.

ويري رياض نايل (٢٠١٤) أن الشفقة بالذات تشمل مهارات الإصغاء، والتعاطف الوجداني، ومشاركة اجتماعية، وإثار مما يؤدي إلى توافق إيجابي، أما الشفقة على الذات تشمل الحكم الذاتي القاسي، والعزلة الاجتماعية، والتوحد المفرط مع الذات مما يؤدي إلى سوء توافق.

وتوصلت نتائج دراسة (Fong&Loi, 2016) أن الشفقة بالذات توسطت العلاقات بين الاجتهاد التعليمي والاكنتاب كما أنها تعمل على تهدئة العلاقة بين الإجهاد التعليمي والاكنتاب وتنبئ بالإجهاد التعليمي. وأثبتت دراسة كل من (Duarte,etal.,2016) و(Olson,etal.,2015) أن الشفقة بالذات ترتبط ارتباطاً سلبياً بالإجهاد التعليمي.

ويتضح مما سبق أن الشفقة بالذات تعني تعامل الفرد مع نفسه بشكل لطيف وعدم نقدها بمعنى إذا قصرت في أمر أستطيع معالجته فأضع حلول له وأتغلب على التقصير بمعنى إذا قصر طالب في المذاكرة بإرادته فرسب فعليه التعامل مع نفسه بلطف والمذاكرة لكي ينجح المرة التالية أم إذا كان الأمر خارج عن إرادته كمرض أو حادثة أو غيرها فعليه بالرضا بمعنى تقبّل ما يقضي به الله من غير تردّد ولا معارضة، لأن كل ما يحصل للفرد إنما هو بقدر الله؛ فلا تحزن على أمر فات، ولا تخف مما هو آت.

العبء المعرفي

تعد نظرية العبء المعرفي من النظريات التي تهتم بتوضيح العلاقات بين البنية المعرفية للمتعلم والتصميم التعليمي وتفسير الظواهر النفسية والسلوكية التي تنتج من العملية التعليمية.

وهذا يعني أن نظرية العبء المعرفي تعني بأساليب إدارة الذاكرة العاملة من أجل تيسير التغيرات التي تحدث في الذاكرة طويلة المدى. (Shehab, 2011, 41) كما أنها تسعى إلى تحسين تعلم المهام المعرفية المعقدة عن طريق الحفاظ على عبء الذاكرة العاملة في حدود

قدرات المعالجة للمتعلم مع الاستفادة الفاعلة من القدرات الإضافية للذاكرة طويلة المدى (Sweller,2011).

ويقصد بالعبء المعرفي كما أشار (Mendel (2010,8) الحمل الواقع على الذاكرة العاملة أثناء التعلم ووصف متطلبات أية مهمة من مصادر محدودة مثل الذاكرة العاملة. ويشير العبء المعرفي إلى الشحنة المعرفية الكلية الخاصة بإحدى المهام من خلال جزأين أساسيين هما: العبء المعرفي الداخلي والعبء المعرفي الخارجي. ويعبر العبء الداخلي عن صعوبة مواد المهمة، بينما يمثل العبء الخارجي الصعوبة المضافة وغير الضرورية التي تفرضها طريقة عرض مادة التعلم.

ويذكر رمضان على (٢٠١٦) أن العبء المعرفي قد يكون خارجي (دخيل) **Extraneous Cognitive Load** أي مرتبط بالوسائل والأدوات التعليمية ولا يتولد العبء المعرفي الخارجي بواسطة المعلومات، وإنما بواسطة طريقة عرض المعلومات على المستخدم أو داخلي (جوهرى) **Intrinsic Cognitive Load** أي مرتبط بطبيعة المادة التعليمية، ويساعد في تفسير السبب أن بعض مواد التعلم تكون أصعب من غيرها وتأثير ذلك في العبء الواقع على الذاكرة العاملة (Jong,2010).

ويذكر عبد العاطي عبد الكريم (٢٠١٢) أن العبء المعرفي الداخلي يتميز بأنه فطري ومن ثم فلا يمكن فصله عن المعلومات التي يتم تعلمها. والعبء المعرفي وثيق الصلة **Germane Cognitive Load** يرتبط بالجهد الذي يبذله المتعلم لفهم المادة والمعلومات المقدمة له، وهو ما ينبغي التركيز عليه داخل المؤسسات التعليمية.

ويفسر (Deleeuw (2009,5) العبء المعرفي وثيق الصلة إلى أية معالجة يقوم بها المتعلم بهدف بناء مخططات حول المادة المتعلقة أو بهدف القيام بمعالجة أعمق مثل التفسير الذاتي أو التطبيق الواعي لاستراتيجيات التعلم.

ويذكر (Jong (2010) أن استخدام المستوى العميق في تجهيز المعلومات يؤدي إلى زيادة مستوى العبء المعرفي لدى المتعلم، بينما الأسلوب السطحي لا يصاحبه جهد عقلي يذكر.

وتذكر وسن ماهر (٢٠١٥) يجب اعتماد خطوات نظرية العبء المعرفي بالنسبة للطلاب من خلال تدريبهم على جعل التعلم أكثر سهولة وأكثر تخزيناً وممارسة رسم المخططات

المعرفية، وربط أجزاء المعرفة بعلاقات لنقل الخبرات، وتجميع المعرفة المتعددة قابلة للتخزين والاسترجاع، وجعل الخبرات الموظفة قابلة للتطبيق، وجعل التعلم أقل تجريداً وأكثر قابلية للإدراك الحسي. ولذلك فالتربية الحديثة تهتم بالنظريات التعليمية التي تساعد الطالب على تعلم كيف يفكر ويستفيد من طريقة تفكيره في الحياة، وليس حفظ المعلومات من أجل الامتحان.

وتشير أزهار محمد (٢٠١٦) أن التعلم في نظرية العبء المعرفي يحدث عن طريق نوعين من الذاكرة هما، الذاكرة العاملة والذاكرة طويلة المدى، وأن الذاكرة العاملة هي المكون النشط الذي يقوم بمعالجة المعلومات المطلوبة وأن المعلومات المراد معالجتها تفرض مستوى مرتفعاً من الصعوبة أن تستوعبه الذاكرة في وقت معين، فالسعة العقلية كأحد محددات عملية التفكير والتعلم إذ أنها تقوم بهذه المعالجة وهي من أهم العوامل النفسية لعملية التذكر، والذاكرة العاملة هي المسؤول الأكبر عن المفاهيم المعرفية والمثيرات التي تؤدي دوراً مهماً في النشاطات الحياتية، وإن الطالب بحاجة إلى خفض العبء المعرفي المفروض على ذاكرته أثناء التعلم من أجل تعلم فاعل وبحاجة إلى معلومات كثيرة ومتراصة تكون قاعدة لتعلمه هي الأساس في بناء مخططات معرفية.

الإجهاد التعليمي

ظاهرة الإجهاد التعليمي إشكالية عالمية أي انها لا تخص بيئة تعليمية معينة أي توجد في كل المراحل التعليمية ويتولد نتيجة لأسباب منها عدم استيعاب الطالب لمقرر أو درس معين أو لعدم قدرته على أداء المهام التي يطلبها منه المعلم ويلزمه إتقانها، ونتيجة لذلك يصبح الطالب مجهد ويعاني من توتر وقلق، وهذه الاحاسيس قد تُعيقه في التعلم حتى في المواد التي يجد القدرة في استيعابها والابداع فيها ،ودرس الإجهاد في المجالات المهنية وربطه بالرضا الوظيفي وأول من استخدمه " Freudenberger " وعرفه بفقدان الفرد التدريجي لطاقته وأهدافه التي يسعى إنجازها.

ويرى (Huang & Lin (2010 أن الإجهاد التعليمي قضية مهمة لأنه تؤثر سلباً على تعلم الطلاب، وأداة لفهم مجموعة واسعة من السلوكيات الطلابية خلال دراستهم، وقد يؤثر الإجهاد التعليمي أيضاً على علاقاتهم وحاضرهم ومستقبلهم مع كليتهم ومع زملائهم، وأعضاء هيئة التدريس، وغيرهم.

وتشير دراسة (Zhang&Wang (2013) أن هناك نموذجان من التعلم يمكن التمييز بينهما كمؤشرات "للسعي للكمال" وهما التوجيه الذاتي والتوجيه المجتمعي. والتوجيه الذاتي نحو الكمال: يضم عدة سلوكيات تشمل وضع الطالب معايير مرهقة لذاته كدافع للوصول لحد الكمال أثناء تعلمه. والتوجيه الاجتماعي نحو الكمال: يضم الحاجة لتحقيق معايير وتوقعات منصوص عليها من قبل الآخرين. ووجد أن التعلم من إحدى النطاقات التي تؤثر فيها الكمال ويؤثر في تصنيفه كمعايير عليا للتعلم وما يصاحبه من الاهتمام بالكمال مثل الأخطاء المتعددة والخوف من الفشل من التعلم كذلك الاجهاد النفسي والقلق الناتج عن التعرض الدائم لمتطلبات التعلم ومواقفه بما يعرف بالإجهاد التعليمي.

ويذكر (Lin&Huang (2014) أن غالبية الطلاب يظهرون مستوى ما من مستويات الإجهاد التعليمي أثناء عملية التعلم. وينظر إليه كشكل من أشكال الاجهاد المهني للمتعم نتيجة الأعباء.

وأثبتت دراسة (Lin, & Huang, (2014) أن الإجهاد يؤثر سلباً على التعلم، فالإجهاد التعليمي مشكلة كبيرة ترتبط بالأداء الأكاديمي الضعيف. وعلى الرغم من الاهتمام المتزايد بهاتين المسألتين، إلا أن الأدبيات المتعلقة بالعلاقة بين إجهاد الطلاب وحياتهم محدودة نسبياً. وتستعرض هذه الدراسة الإجهاد التعليمي والضغوطات الحياتية بين طلاب الجامعات، وتقيم كذلك ما إذا كانت تقارير الضغوطات الحياتية يمكن أن تكون بمثابة مؤشر على الإجهاد التعليمي، وتكونت العينة من ٢٦٤٠ طالباً. وأظهرت النتائج أن مستوى الإجهاد بشكل عام موجود وليس خطير. وأفادت الطالبات في السنة النهائية عن ارتفاع قيم ضغوط الحياة، والإجهاد بين الأشخاص، والإجهاد في التنمية في المستقبل، والعبء المعرفي يمكن أن يتنبأ معاً بالإجهاد التعليمي.

وكان من أغراض دراسة (Lin& Huang (2012) تقييم الوضع الحالي لإجهاد التعلم لدي طلاب الجامعات واستكشاف العلاقة بين الإجهاد الحياتي والإجهاد التعليمي. وبلغت عينة الدراسة ٣٢٤٧ طالباً من طلاب الجامعة في تايوان. وتم استخدام مقياسي الإجهاد التعليمي والإجهاد الحياتي كأدوات تقييم للدراسة. وخلصت نتائج تحليل البيانات إلى أن إجهاد التعلم لدى الطلاب يمكن وصفه بأربعة عوامل هي: "الشعور المنخفض بالإنجاز"، و"الاغتراب بين الأشخاص"، و"العاطفة السلبية للتعلم"، و"الإرهاك العاطفي". ومن بين هذه العوامل، وجد أن

"الشعور المنخفض بالإنجاز" و"العاطفة السلبية في التعلم" أكثر خطورة. ووجدت الدراسة أيضاً وجود علاقة ارتباطية بين إجهاد الحياة وإجهاد التعلم.

وهدفت دراسة (Merilainen&Kuittinen 2014) إلى التعرف على الإجهاد التعليمي لدى الطلاب الجامعيين، وقد تم تقييم ٤٥٠ طالباً وأظهرت النتائج أن مستوى الإجهاد التعليمي لدى الطلاب مرتفع نسبياً. وكان الطلاب الذكور أعلى من الإناث على مستوى الإجهاد العام. وطلاب الفرقة النهائية أعلى من طلاب الفرقة الثالثة ومن حيث التخصصات كان طلاب الشعب العلمية أعلى من الشعب الأدبية في مستوى الإجهاد.

وتناولت دراسة (Meriläinen 2014) العلاقة بين مستوى المتعلمين من الإجهاد المرتبط بالدراسة وتصوراتهم عن بيئة التعليم والتعلم فضلاً عن دافعهم الإنجازي المتصور وتستند البيانات إلى دراسة استقصائية شملت تسع جامعات فنلندية عام ٢٠٠٩. وقد أكمل ٣٠٣٥ طالباً جامعياً الدراسة الاستقصائية على الإنترنت. وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى الإجهاد وارتباطه بالتدريس والمقررات، وأوصت الدراسة بأنه يجب على أعضاء هيئة التدريس بالجامعة فهم ظاهرة الإجهاد وكيفية التعامل معها باستخدام استراتيجيات وطرق مبتكرة، وتحمل الطلاب مسؤولية تحسين مهاراتهم في الدراسة، الأمر الذي من شأنه أن يساعدهم على التعامل مع الإجهاد، وإيجاد الحلول الذاتية أو النشطة بدلا من التفاعل بشكل سلبي مع المواقف والمهام.

وتناولت دراسة (Kokkinos 2016) العلاقة بين الإجهاد التعليمي والكفاءة الذاتية الأكاديمية من خلال عينة ٣٢٠ طالباً وطالبة، وذلك باستخدام استبانة الإجهاد التعليمي واستبيان الكفاءة الذاتية الأكاديمية. وكانت النتائج على النحو التالي: كان التحصيل التعليمي للطلاب على المستوى المتوسط، وكانت درجة الطلاب البنين أعلى من الطلاب البنات على إجهاد التعلم؛ وكانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الإجهاد التعليمي لدى الطلاب من حيث مستويات مختلفة من القدرة على الدراسة والكفاءة الذاتية.

وأثبتت دراسة عادل محمود (٢٠١٦) أن هناك علاقة دالة إحصائية بين الشفقة بالذات والإجهاد التعليمي وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في الشفقة بالذات والإجهاد التعليمي.

وأشارت دراسة (Frank (2017) أن الطلاب الذكور يعانون من الاجهاد التعليمي أكثر من الطالبات والطلاب في السنوات النهائية يعانون أكثر من الطلاب في السنوات الأولى. وتشير نتائج دراسة (Landgraf (2013) أن الشفقة بالذات تساعد الطلاب على الاستمرار في أداء المهام وحلها بكل دقة. وتساعد في تخفيف مستويات الاجهاد التعليمي (Abbe, Tkach, & Lyubomirsky, 2003) و (Thompason & Walz, 2008). وأثبتت دراسة (Hall, Row, Wuensch & Godley (2013) أن الشفقة بالذات تنبئ بالرفاهية النفسية كما أن الشفقة بالذات تساعد في التعامل مع الاجهاد التعليمي وإعادة توجيه الأهداف والتغلب على الإجهاد التعليمي.

وتوصلت نتائج دراسة (Fong & Loi (2016) أن الشفقة بالذات توسطت العلاقات بين الاجهاد التعليمي والاكنتاب كما أن الشفقة بالذات تعمل على تهدئة العلاقة بين الاجهاد التعليمي والاكنتاب والشفقة بالذات تنبئ بالإجهاد التعليمي. واهتم البحث بالتحقق من صحة (3) فروض هي:

(1) يوجد ارتباط دال إحصائياً بين الإجهاد التعليمي والشفقة بالذات لدى طالبات كلية التربية بالوادي الجديد.

(2) يوجد ارتباط دال إحصائياً بين الإجهاد التعليمي والعبء المعرفي لدى طالبات كلية التربية بالوادي الجديد.

(3) يمكن التنبؤ بالإجهاد التعليمي من خلال الشفقة بالذات والعبء المعرفي لدى طالبات كلية التربية بالوادي الجديد.

مجموعة البحث

تكونت عينة البحث الاستطلاعية من ٨١ طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من الفرقة الثانية بكلية التربية بالوادي الجديد، منهم: ٣٠ طالباً (١٢ تخصص العلمي، ١٨ تخصص أدبي)، ٥١ (١٦ تخصص العلمي، ٣٥ تخصص أدبي)، وقد أستخدمت بيانات هذه العينة في حساب صدق أدوات البحث.

وتكونت عينة البحث النهائية من ١٩١ طالبة تم اختيارهن بطريقة طبقية عشوائية من طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية بالوادي الجديد، منهم: (٦٤ تخصص العلمي، ١٢٧ تخصص أدبي)، وقد أستخدمت بيانات هذه العينة في التحقق من صحة فروض البحث.

أدوات البحث

(١) مقياس الإجهاد التعليمي

أعدته الباحثة بعد الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بالإجهاد التعليمي والاستفادة من المقاييس المنشورة في هذا المجال، ويتكون المقياس من (٢٠) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: (الإنهاك: ويتكون من ٧ عبارات، والخوف النفسي: ويتكون من ٧ عبارات، وانعدام الفاعلية: ويتكون من ٦ عبارات).

ويتم الاستجابة على جميع عبارات المقياس حسب أسلوب ليكرت ذي التدرج الخماسي: (تنطبق علىّ بدرجة منخفضة جداً، تنطبق علىّ بدرجة منخفضة، تنطبق علىّ بدرجة متوسطة، تنطبق علىّ بدرجة كبيرة، تنطبق علىّ بدرجة كبيرة جداً) بحيث تأخذ هذه الاستجابات الخمس الدرجات الخمس: (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على الترتيب، بحيث كلما ارتفعت الدرجة كان ذلك مؤشراً لزيادة الإجهاد التعليمي.

وتم التحقق من الخصائص السيكومترية لهذا المقياس بعد تطبيقه على (٢١٠) من طلاب وطالبات كلية التربية بالوادي الجديد. (نجوى أحمد، ٢٠١٨)

(٢) مقياس الشفقة بالذات:

أعدّه Neff (2003) وقام بترجمته: محمد السيد عبد الرحمن ورياض نايل وعلى سعيد وفتحي عبد الرحمن (٢٠١٥)، ويتكون المقياس من ٢٦ عبارة موزعة على الأبعاد الستة التالية:

- ١) الرحمة بالذات: وعباراته ذات الأرقام: ٥-١٢-١٩-٢٣-٢٦.
- ٢) الحكم الذاتي: وعباراته ذات الأرقام: ١-٨-١١-١٦-٢١.
- ٣) الإنسانية العامة: وعباراته ذات الأرقام: ٣-٧-١٠-١٥.
- ٤) العزلة: ٤ وعباراته ذات الأرقام: ١٣-١٨-٢٥.
- ٥) اليقظة العقلية: وعباراته ذات الأرقام: ٩-١٤-١٧-٢٢.
- ٦) الافراط في التوحد: وعباراته ذات الأرقام: ٢-٦-٢٠-٢٤.

وتتم الاستجابة على عبارات المقياس حسب أسلوب ليكرت ذي التدرج الخماسي: (تنطبق تماماً - تنطبق بدرجة كبيرة - تنطبق بدرجة متوسطة - تنطبق بدرجة قليلة - لا

تنطبق تمامًا) بحيث تأخذ هذه الاستجابات الخمس الدرجات الخمس: (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على الترتيب، بحيث تشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع درجة الشفقة أو درجة الصفة التي يقيسها البعد الفرعي لها.

مع ملاحظة: أنه عند التعامل مع الأبعاد الفرعية فقط تكون كل العبارات موجبة الاتجاه، لكن في حالة التعامل مع الدرجة الكلية يعاد حساب درجات الأبعاد: (الثاني، الرابع، السادس) حيث تحصل الاستجابة تنطبق تمامًا على درجة واحدة والاستجابة لا تنطبق مطلقًا على خمس درجات.

وقد تم تطبيق المقياس على عينة البحث الاستطلاعية (٨١ طالبًا وطالبة بكلية التربية بالوادي الجديد)، وتم حساب خصائصه السيكومترية (معاملات الثبات والصدق)، على النحو التالي:

أولاً: حساب ثبات عبارات مقياس الشفقة بالذات

(١) تم حساب ثبات عبارات مقياس الشفقة بالذات بطريقتين هما:

- حساب معامل ألفا ل كرونباخ Alpha-Cronbach للبعد (بعدد عبارات كل بُعد)، وفي كل مرة يتم حذف درجات إحدى العبارات من الدرجة الكلية للبعد (عزت حسن، ٢٠١٦، ٥١٧).

- حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارة والدرجات الكلية للبعد الذي تقيسه العبارة. والجدول رقم (٢) يوضح معاملات ثبات عبارات مقياس الشفقة بالذات بهاتين الطريقتين.

(٢) حساب ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس الشفقة بالذات

تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس الشفقة بالذات بطريقتين هما: معامل ألفا ل كرونباخ، طريقة التجزئة النصفية ل سبيرمان/ براون Spearman-Brown. كما بالجدول التالي:

جدول (١)

معاملات ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس الشفقة بالذات (ن = ٨١)

م	الأبعاد	عدد العبارات	معامل ألفا لـ كرونباخ	طريقة التجزئة النصفية لـ سبيرمان/براون
١	الرحمة بالذات	٥	٠.٦٩٤	٠.٧٥٦
٢	الحكم الذاتي	٥	٠.٦٥٠	٠.٦٥٥
٣	الإنسانية العامة	٤	٠.٧٢٥	٠.٧٢٦
٤	العزلة	٤	٠.٦٣٨	٠.٦٤٠
٥	اليقظة العقلية	٤	٠.٧٢٦	٠.٧٩٦
٦	الافراط في التوحد	٤	٠.٧٣٩	٠.٨٠٢
	المقياس ككل	٢٦	٠.٨٧٤	٠.٨٨٦

يتضح من الجدول رقم (١) ما يلي:

- أن معاملات ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس الشفقة بالذات بطريقتي (معامل ألفا لـ كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية لـ سبيرمان/براون) مرتفعة مما يدل على ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس الشفقة بالذات.

ثانياً: حساب صدق مقياس الشفقة بالذات:

(١) **صدق العبارات:** تم حساب صدق العبارات لمقياس الشفقة بالذات عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبُعد الذي يقيسه، باعتبار أن بقية عبارات البُعد محكاً للعبارة. والجدول رقم (٢) التالي يوضح معاملات ثبات وصدق عبارات مقياس الشفقة بالذات:

جدول (٢)

معاملات ثبات وصدق عبارات مقياس الشفقة بالذات لدى طلبة كلية التربية بالوادي الجديد (ن = ٨١)

البُعد	العبارة	معامل ألفا لـ كرونباخ	معامل ارتباط درجة العبارة بالدرجة الكلية للبُعد (ثبات)	معامل ارتباط درجة العبارة بالدرجة الكلية للبُعد عند حذف درجة العبارة (صدق)
الرحمة بالذات معامل ألفا كرونباخ العام للْبُعد = ٠.٦٩٤	٥	٠.٥٩١	**٠.٧٦	**٠.٥٦
	١٢	٠.٥٠٨	**٠.٨٦	**٠.٧٣
	١٩	٠.٦٢٣	**٠.٧٠	**٠.٥٠
	٢٣	٠.٦٩٢	**٠.٥٣	*٠.٢٧
الحكم الذاتي	٢٦	٠.٦٩٤	**٠.٤٩	*٠.٢٢
	١	٠.٦٤١	**٠.٥٥	**٠.٣٠

معامل ارتباط درجة العبارة بالدرجة الكلية للبعد عند حذف درجة العبارة (صدق)	معامل ارتباط درجة العبارة بالدرجة الكلية للبعد (ثبات)	معامل ألفا لـ كرونباخ	العبارة	البعد
**٠.٦١	**٠.٨٠	٠.٤٨٤	٨	معامل ألفا كرونباخ العام للبعد = ٠.٦٥٠
**٠.٤٠	**٠.٦٤	٠.٦٠٠	١١	
**٠.٤٩	**٠.٦٩	٠.٥٦٢	١٦	
*٠.٢٥	**٠.٥٦	٠.٦٥٠	٢١	
**٠.٤١	**٠.٦٥	٠.٧٢٢	٣	الإنسانية العامة
**٠.٦٢	**٠.٨٣	٠.٥٩٦	٧	
**٠.٥٥	**٠.٧٥	٠.٦٤٣	١٠	
				معامل ألفا كرونباخ العام للبعد = ٠.٧٢٥
**٠.٤٩	**٠.٧٢	٠.٦٧٥	١٥	العزلة
**٠.٥٥	**٠.٧٧	٠.٤٧١	٤	
**٠.٥٩	**٠.٨٠	٠.٤٣٥	١٣	
*٠.٢٢	**٠.٥٥	٠.٦٣٨	١٨	
**٠.٣٥	**٠.٦٤	٠.٦١٨	٢٥	معامل ألفا كرونباخ العام للبعد = ٠.٦٣٨
**٠.٦٣	**٠.٨٢	٠.٥٩٠	٩	اليقظة العقلية
**٠.٦٩	**٠.٨٤	٠.٥٦٠	١٤	
**٠.٦٣	**٠.٨١	٠.٥٩٦	١٧	
*٠.٢٢	**٠.٤٩	٠.٧٢٦	٢٢	
**٠.٦٦	**٠.٨٢	٠.٦٠٦	٢	الافراط في التوحد
**٠.٤٦	**٠.٧٠	٠.٧٢٠	٦	
**٠.٥٥	**٠.٧٦	٠.٦٦٥	٢٠	
**٠.٤٦	**٠.٧١	٠.٧١٨	٢٤	معامل ألفا كرونباخ العام للبعد = ٠.٧٣٩

* دال عند مستوى (٠.٠٥) ** دال عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول رقم (٢) ما يلي:

- أن جميع معاملات ألفا لـ كرونباخ في حالة غياب العبارة أقل من أو يساوي ألفا لـ كرونباخ العام للبعد في حالة وجودها، أي أن تدخل أي عبارة لا يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات الكلي للبعد الذي تقيسه، وهذا يشير إلى أن كل عبارة تسهم بدرجة معقولة في الثبات الكلي للبعد الذي تقيسه.

- أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تقيسه (في حالة وجود درجة العبارة في الدرجة الكلية للبعد الذي تقيسه) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات جميع عبارات مقياس الشفقة بالذات.
- أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تقيسه (في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبعد الذي تقيسه) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) أو (٠.٠٥) مما يدل على صدق جميع عبارات مقياس الشفقة بالذات.
- (٢) صدق الأبعاد الفرعية: تم حساب صدق الأبعاد الفرعية لمقياس الشفقة بالذات عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة البعد الفرعي والدرجة الكلية للمقياس. والجدول التالي يوضح معاملات صدق أبعاد مقياس الشفقة بالذات:

جدول (٣)

معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية بالدرجة الكلية لمقياس الشفقة بالذات (ن = ٨١)

م	الأبعاد	معامل الارتباط	م	الأبعاد	معامل الارتباط
١	الرحمة بالذات	**٠.٥٤	٤	العزلة	**٠.٧٩
٢	الحكم الذاتي	**٠.٧٠	٥	اليقظة العقلية	**٠.٧٤
٣	الإنسانية العامة	**٠.٦٢	٦	الافراط في التوحد	**٠.٨٢

** دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول رقم (٣) ما يلي:

- أن معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية بالدرجة الكلية لمقياس الشفقة بالذات دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على صدق الأبعاد الفرعية لمقياس الشفقة بالذات.
- من الإجراءات السابقة تأكد للباحثة ثبات وصدق مقياس الشفقة بالذات، ومن ثم صلاحيته لقياس الشفقة بالذات لدى طلاب وطالبات كلية التربية بالوادي الجديد. حيث تشير الدرجة العالية على هذا المقياس إلى ارتفاع الشفقة بالذات لدى المستجيب، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض الشفقة بالذات لديه، وأقصى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب على جميع عبارات المقياس هي (١٣٠) درجة، بينما (٢٦) هي أقل درجة يمكن أن يحصل عليها.

(٣) مقياس العبء المعرفي:

أعدده حلمي الفيل (٢٠١٥) وقامت الباحثة بصياغة بعض العبارات حتى تتناسب مع البحث الحالي مع الاتفاق مع المؤلف الأصلي، حيث يتكون المقياس من ١٦ عبارة تقيس ثلاثة أبعاد هي:

- ١) العبء المعرفي الداخلي (الجوهري): ويتكون من ٦ عبارات (وهي العبارات: ١ - ٦).
 - ٢) العبء المعرفي الخارجي (الدخيل): ويتكون من ٥ عبارات (وهي العبارات: ٧ - ١١).
 - ٣) العبء المعرفي وثيق الصلة: ويتكون من ٥ عبارات (وهي العبارات: ١٢ - ١٦).
- وتتم الاستجابة على عبارات المقياس حسب أسلوب ليكرت ذي التدرج الخماسي: وتمثل الدرجة (١) تنطبق على بدرجة منخفضة جداً وتمثل الدرجة (٢) تنطبق على بدرجة منخفضة، وتمثل الدرجة (٣) تنطبق على بدرجة متوسطة وتمثل الدرجة (٤) تنطبق على بدرجة مرتفعة بينما تمثل الدرجة (٥) تنطبق على بدرجة مرتفعة جداً للمفردات (١١-١٣-١٤-١٥-١٦) بينما المفردات (١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠-١٢) منخفض جداً (٥) منخفض (٤) متوسط (٣) مرتفع (٤) مرتفع جداً (١).

وقد تم التحقق من ثبات وصدق هذا المقياس بعد تطبيقه على عينة البحث الاستطلاعية (٨١ طالباً وطالبة بكلية التربية بالوادي الجديد)، واتباع نفس الخطوات السابق اتباعها عند حساب الخصائص السيكومترية لمقياس الشفقة بالذات، فكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (٤)

معاملات ثبات وصدق عبارات مقياس العبء المعرفي لدى طلبة كلية التربية بالوادي الجديد (ن =

٨١)

معامل ارتباط درجة العبارة بالدرجة الكلية للبعد عند حذف درجة العبارة (صدق)	معامل ارتباط درجة العبارة بالدرجة الكلية للبعد (ثبات)	معامل ألفا لـ كرونباخ	العبارة	الْبُعد
**٠.٣٨	**٠.٥٩	٠.٦٦٧	١	العبء المعرفي
**٠.٥٥	**٠.٦٩	٠.٦٢٣	٢	الجوهري
**٠.٣٤	**٠.٥٦	٠.٦٨٠	٣	معامل ألفا
**٠.٥٠	**٠.٧٢	٠.٦٢٦	٤	كرونباخ العام
**٠.٣٩	**٠.٦١	٠.٦٦٥	٥	للْبُعد =
**٠.٤٢	**٠.٦١	٠.٦٥٥	٦	٠.٦٩٤
*٠.٢٢	**٠.٥٠	٠.٦٢٨	٧	العبء المعرفي
**٠.٤٣	**٠.٦٨	٠.٥٤٦	٨	الدخيل معامل
**٠.٥٢	**٠.٧٥	٠.٤٩٢	٩	ألفا كرونباخ
**٠.٣٢	**٠.٥٢	٠.٦٠٤	١٠	العام للْبُعد =
**٠.٤٥	**٠.٧٠	٠.٥٣٩	١١	٠.٦٥٠
**٠.٥٧	**٠.٧٩	٠.٦٥٠	١٢	العبء المعرفي
**٠.٥٢	**٠.٦٩	٠.٦٧١	١٣	وثيق الصلة
**٠.٣٢	**٠.٥٧	٠.٧٢٦	١٤	معامل ألفا
**٠.٦٠	**٠.٧٣	٠.٦٥٤	١٥	كرونباخ العام
**٠.٥١	**٠.٧١	٠.٦٧٠	١٦	للْبُعد =
				٠.٧٢٥

* دال عند مستوى (٠.٠٥) ** دال عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول رقم (٤) ما يلي:

- أن جميع معاملات ألفا لـ كرونباخ في حالة غياب العبارة أقل من أو يساوي ألفا لـ كرونباخ العام للْبُعد في حالة وجودها، أي أن تدخل أي عبارة لا يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات الكلي للْبُعد الذي تقيسه، وهذا يشير إلى أن كل عبارة تسهم بدرجة معقولة في الثبات الكلي للْبُعد الذي تقيسه.
- أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للْبُعد الذي تقيسه (في حالة وجود درجة العبارة في الدرجة الكلية للْبُعد الذي تقيسه) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات جميع عبارات مقياس العبء المعرفي.

- أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تقيسه (في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبعد الذي تقيسه) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) أو (٠.٠٥) مما يدل على صدق جميع عبارات مقياس العبء المعرفي.

جدول (٥)

معاملات ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس العبء المعرفي (ن = ٨١)

م	الأبعاد	عدد العبارات	معامل ألفا لـ كرونباخ	طريقة التجزئة النصفية لـ سبيرمان/براون
١	العبء المعرفي الجوهري	٦	٠.٦٩٣	٠.٧٠٢
٢	العبء المعرفي الدخيل	٥	٠.٦٢٨	٠.٦٦٨
٣	العبء المعرفي وثيق الصلة	٥	٠.٧٢٦	٠.٧٧٣
	المقياس ككل	١٦	٠.٨٣٢	٠.٨٤٤

يتضح من الجدول رقم (٥) ما يلي:

- أن معاملات ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس العبء المعرفي بطريقتي (معامل ألفا لـ كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية لـ سبيرمان/براون) مرتفعة مما يدل على ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس العبء المعرفي.

جدول (٦)

معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية بالدرجة الكلية لمقياس العبء المعرفي (ن = ٨١)

م	الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	العبء المعرفي الجوهري	٠.٨٥	٠.٠١
٢	العبء المعرفي الدخيل	٠.٧٨	٠.٠١
٣	العبء المعرفي وثيق الصلة	٠.٨٣	٠.٠١

يتضح من الجدول رقم (٦) ما يلي:

- أن معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية بالدرجة الكلية لمقياس العبء المعرفي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على صدق الأبعاد الفرعية لمقياس العبء المعرفي.

من الإجراءات السابقة تأكد للباحثة ثبات وصدق مقياس العبء المعرفي، ومن ثم صلاحيته لقياس العبء المعرفي لدى طلاب وطالبات كلية التربية بالوادي الجديد. حيث تشير الدرجة العالية على هذا المقياس إلى ارتفاع العبء المعرفي لدى المستجيب، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض العبء المعرفي لديه، وأقصى درجة يمكن أن يحصل عليها

المستجيب على جميع عبارات المقياس هي (٨٠) درجة، بينما (١٦) هي أقل درجة يمكن أن يحصل عليها.

الأساليب الإحصائية

تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية لحساب ثبات وصدق أداة البحث والتحقق من فروضها، وهي:

- معامل ألفا لـ كرونباخ Alpha-Cronbach.
- معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ سبيرمان - براون Spearman-Brown.
- معامل الارتباط لبيرسون.
- تحليل الانحدار المتعدد المتدرج Stepwise Regression Analysis .Multiple

نتائج البحث

الفرض الأول

للتحقق من صحة الفرض الأول الذي ينص على أنه: "يوجد ارتباط دال إحصائياً بين الإجهاد التعليمي والشفقة بالذات لدى طالبات كلية التربية بالوادي الجديد" تم استخدام:

- معامل ارتباط بيرسون، فكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٧)

معامل الارتباط بين الإجهاد التعليمي والشفقة بالذات لدى طالبات الفرقة الثانية بكلية التربية بالوادي الجديد (ن=١٩١)

الإجهاد التعليمي		المتغير
مستوى الدلالة	معامل الارتباط	
٠.٠١	- ٠.٢٧	الشفقة بالذات

يتضح من الجدول رقم (٧) ما يلي:

- وجود ارتباط سالب دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين الإجهاد التعليمي والشفقة بالذات. أي أنه كلما ارتفعت درجات الشفقة بالذات انخفضت درجات الإجهاد التعليمي لدى طالبات الفرقة الثانية بكلية التربية بالوادي الجديد.

ومن إجمالي نتائج الفرض الأول يتضح أنه قد تحقق، حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود ارتباط سالب دال إحصائياً بين الإجهاد التعليمي والشفقة بالذات لدى طالبات الفرقة الثانية بكلية التربية بالوادي الجديد.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من عادل محمود (٢٠١٦) و(Thurlow 2010) والتي توصلت إلى وجود علاقة سالبة بين الشفقة بالذات والإجهاد التعليمي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما ذكره (Bayir 2016) و (Landgraf 2013) أن الشفقة بالذات تساعد على مواجهة المشكلات وزيادة التسامح مع الذات وزيادة الإصرار على تنفيذ المهام بعد تكرار الفشل كما أنها تساعد في تقديم الدعم المعنوي للنفس في لحظات التعب من خلال عدم إلقاء اللوم عليها أو انتقادها. وكما أشار (Jarrett 2018) أنها تعد هدفاً مهماً للتدخلات المستقبلية حيث تساعد في خفض التحديات ومنها الإجهاد بشكل عام والإجهاد التعليمي بشكل خاص وتساعد في التعرف على قدرة الفرد على تنظيم وإدارة انفعالاته مما يؤدي إلى التغلب على العديد من التحديات (السيد كامل، ٢٠١٦). والشفقة بالذات تحسن من قدرة الفرد على تحمل المشاعر السلبية وتزيد من قدرته على التعامل معها بشكل فاعل.

وأشارت فاطمة السيد (٢٠١٨) أن الشفقة بالذات من أبعادها اليقظة العقلية التي تعمل على خفض العبء والضغط مما يؤدي إلى تحسين الذاكرة للأفراد الذين يتمتعون باليقظة العقلية يظهرون انتباهاً أكثر ورغبة أكبر في أداء المهام وتحسين في مستوى الذاكرة العاملة لأنها تسمح للفرد بالحفاظ على الانتباه في اللحظة الحاضرة وزيادة وعيه بجسمه وزيادة التركيز الذي يجعله أكثر وعياً بذاته. كما أنها تساعد على إدراك الواقع كما هو وبصورة أكثر وضوحاً وتمكنه من فهم ذاته مما يؤدي إلى ارتقاء مستوى الأداء (هالة خير، ٢٠١٧).

الفرض الثاني

للتحقق من صحة الفرض الثاني الذي ينص على أنه: "يوجد ارتباط دال إحصائياً بين الإجهاد التعليمي والعبء المعرفي لدى طالبات كلية التربية بالوادي الجديد" تم استخدام:

- معامل ارتباط بيرسون، فكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٨)

معامل الارتباط بين الإجهاد التعليمي والعبء المعرفي لدى طالبات الفرقة الثانية بكلية التربية بالوادي الجديد (ن=١٩١)

الإجهاد التعليمي		المتغير
مستوى الدلالة	معامل الارتباط	
٠.٠١	٠.٢٢ +	العبء المعرفي

يتضح من الجدول رقم (٨) ما يلي:

▪ وجود ارتباط موجب دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين الإجهاد التعليمي والعبء المعرفي. أي أنه كلما ارتفعت درجات العبء المعرفي ارتفعت درجات الإجهاد التعليمي لدى طالبات الفرقة الثانية بكلية التربية بالوادي الجديد.

ومن إجمالي نتائج الفرض الثاني يتضح أنه قد تحقق، حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين الإجهاد التعليمي والعبء المعرفي لدى طالبات الفرقة الثانية بكلية التربية بالوادي الجديد.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من زينب عبد العليم (٢٠١٤) ورمضان على (٢٠١٦) ويمكن تفسيرها أن الطالبة التي تعاني من العبء المعرفي تظهر لديها أعراض الإجهاد، والإغلاق العقلي، وتدني مستوى الكفاءة والدافعية في أداء المهام، والصعوبة في تجميع المعلومات، وعدم القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات المطلوبة، بالإضافة إلى عدم القدرة على فهمها ويكون دور الطالبة دور المتلقي والمستمع للمعلومات التي قدمت لها بصورة مستمرة خلال محاضرة واحدة، وعدم إعطائه فرصة زمنية لكي يوجه انتباهها إليها ويقوم بترميزها ومعالجتها وتخزينها في الذاكرة العاملة؛ ثم الذاكرة طويلة المدى مما يؤدي إلى الإجهاد والنفور من التعلم.

وتفسر الباحثة وجود ارتباط موجب بين الإجهاد التعليمي والعبء المعرفي بأن العلاقة بينهما تبادلية فكل منهما يؤثر ويتأثر بالآخر.

الفرض الثالث

لاختبار صحة الفرض الثالث الذي ينص على أنه: "يمكن التنبؤ بالإجهاد التعليمي من خلال الشفقة بالذات والعبء المعرفي لدى طالبات كلية التربية بالوادي الجديد"، تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد المتدرج Multiple Stepwise Regression Analysis.

حيث تبدأ طريقة تحليل الانحدار المتعدد المتدرج بإدراج المتغيرات المستقلة في معادلة الانحدار المتعدد "خطوة خطوة"، حيث في الخطوة الأولى يتم إدراج أقوى المتغيرات المستقلة تأثيراً على المتغير التابع في معادلة الانحدار المتعدد، ثم في الخطوة الثانية يتم إدراج ثاني أقوى المتغيرات المستقلة تأثيراً على المتغير التابع في معادلة الانحدار المتعدد بالإضافة إلى المتغير المستقل الذي تم إدراجه في الخطوة الأولى، وهكذا حتى تنتهي من جميع المتغيرات المستقلة التي لها تأثير دال إحصائياً على المتغير التابع، أما المتغيرات المستقلة التي ليس لها تأثير دال إحصائياً على المتغير التابع أو التي تفسر كمية ضئيلة جداً من التباين في درجات المتغير التابع فيتم حذفها ولا يتم إدراجها في معادلة الانحدار المتعدد (عزت حسن، ٢٠١٦، ٤٣٨-٤٣٩).

وقد أسفرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج عن إدراج متغير (الشفقة بالذات) في معادلة الانحدار المتعدد وذلك في الخطوة الأولى باعتباره أقوى المتغيرات المستقلة تأثيراً على المتغير التابع (الدرجة الكلية للإجهاد التعليمي)، وفي الخطوة الثانية تم إدراج متغير (العبء المعرفي) في معادلة الانحدار المتعدد باعتباره ثاني أقوى المتغيرات المستقلة تأثيراً على المتغير التابع (الدرجة الكلية للإجهاد التعليمي). ونتائج هذا الفرض معروضة بالتفصيل في الجداول التالية:

جدول (٩)

نتائج تحليل تباين الانحدار المتعدد عند التنبؤ بالإجهاد التعليمي من الشفقة بالذات والعبء المعرفي لدى طلاب وطالبات الفرقة الثانية بكلية التربية بالوادي الجديد (ن=١٩١)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	معامل التحديد R^2
المنسوب إلى الانحدار	٢٣١٣.٤٥	٢	١١٥٦.٧٣	١١.٧٥	٠.٠١	٠.١١١
المنحرف عن الانحدار (البواقي)	١٨٥١٣.٢٤	١٨٨	٩٨.٤٨			

يتضح من الجدول رقم (٩) ما يلي:

- وجود تأثير دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) للمتغيرين المستقلين: (الشفقة بالذات، والعبء المعرفي) على درجات المتغير التابع (الدرجة الكلية للإجهاد التعليمي) لدى طالبات الفرقة الثانية بكلية التربية بالوادي الجديد.

- وتشير قيمة معامل التحديد (أومعامل الارتباط المتعدد) التي تساوي ٠.١١١ إلى أن المتغيرين المستقلين: (الشفقة بالذات، والعبء المعرفي) يفسران ما نسبته ١١.١ % من التباين الكلي في درجات المتغير التابع (الدرجة الكلية للإجهاد التعليمي)، وهي كمية متوسطة من التباين المفسر بواسطة هذين المتغيرين المستقلين لدى طالبات الفرقة الثانية بكلية التربية بالوادي الجديد.

جدول (١٠)

معاملات الانحدار المتعدد ودالاتها الإحصائية عند التنبؤ بالإجهاد التعليمي من الشفقة بالذات والعبء المعرفي لدى طلاب وطالبات الفرقة الثانية بكلية التربية بالوادي الجديد (ن=١٩١)

مستوى الدلالة	قيمة (ت)	بيتا β	الخطأ المعياري للمعامل البائي	المعامل البائي B	المتغيرات المستقلة
٠.٠١	٥.١٥		١٠.٥٤	٥٤.٢٣	الثابت
٠.٠١	٣.٦٢-	٠.٢٥-	٠.٠٨	٠.٢٨-	الشفقة بالذات
٠.٠١	٢.٩٣	٠.٢٠	٠.١٧	٠.٥١	العبء المعرفي

يتضح من الجدول رقم (١٠) ما يلي:

- وجود تأثير سالب دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) لمتغير (الشفقة بالذات) على الدرجة الكلية للإجهاد التعليمي. أي أنه كلما ارتفعت درجات الشفقة بالذات انخفضت درجات الإجهاد التعليمي لدى طالبات الفرقة الثانية بكلية التربية بالوادي الجديد.
- وجود تأثير موجب دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) لمتغير (العبء المعرفي) على الدرجة الكلية للإجهاد التعليمي. أي أنه كلما ارتفعت درجات العبء المعرفي ارتفعت درجات الإجهاد التعليمي لدى طالبات الفرقة الثانية بكلية التربية بالوادي الجديد.
- أن ثابت الانحدار دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١).

ومن الجدول السابق يمكن صياغة معادلات الانحدار المتعدد التي تعين على التنبؤ بالإجهاد التعليمي من الشفقة بالذات والعبء المعرفي لدى طالبات الفرقة الثانية بكلية التربية بالوادي الجديد في الصور التالية:

$$\text{الإجهاد التعليمي} = - ٠.٢٨ (الشفقة بالذات) + ٠.٥١ (العبء المعرفي) + ٥٤.٢٣$$

أي أنه كلما ارتفعت درجات (العبء المعرفي) وانخفضت درجات (الشفقة بالذات) ارتفعت درجات الإجهاد التعليمي لدى طالبات الفرقة الثانية بكلية التربية بالوادي الجديد.

ومن إجمالي نتائج الفرض الثالث يتضح أنه قد تحقق، حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود تأثير سالب دال إحصائياً للشفقة بالذات على الإجهاد التعليمي، ووجود تأثير موجب دال إحصائياً للعبء المعرفي على الإجهاد التعليمي، وأنه يمكن التنبؤ بالإجهاد التعليمي من الشفقة بالذات والعبء المعرفي لدى طالبات الفرقة الثانية بكلية التربية بالوادي الجديد. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Fong&Loi,2016) ودراسة (Neff&Rude,2007) أن الشفقة بالذات تؤدي دوراً مهماً في التنبؤ بالإجهاد التعليمي. (Fong&Loi,2016)

والشفقة بالذات تؤدي دوراً مهماً في مساعدة الطالبة على تقبل ذاتها والتعامل معها بلطف في كل المواقف الحياتية حيث أشار رياض نايل (٢٠١٦) إلى إسهامها في تبني استراتيجيات توافقية كصياغة التحدي بطريقة إيجابية وإيجاد أفكار إيجابية مما يؤدي إلى التغلب على العديد من التحديات وتساعد في التفكير المتعدد والمزيد من التنبيه العقلي. ويمكن تفسير دور الشفقة بالذات أنها تؤدي إلى زيادة أحد مراكز الدماغ التي تقلل من المشاعر السلبية وتعمل على زيادة الطاقة الإيجابية مما يؤدي إلى خفض الإجهاد التعليمي. وأشار محمد كريم (٢٠١٦) إلى أن مستوى تحصيل الطالب يتأثر بالانفعالات السلبية فكلما زاد الانفعال السلبي ازداد مستوى العبء المعرفي المفروض على الذاكرة العاملة مما يؤدي إلى عجز في الأداء الأكاديمي وإجهاد تعليمي.

ويؤدي استخدام المستوى العميق في تجهيز المعلومات إلى زيادة مستوى العبء المعرفي لدى المتعلم، بينما الأسلوب السطحي لا يصاحبه جهد عقلي يذكر ولذلك فالتربية الحديثة تهتم بالنظريات التعليمية التي تساعد الطالب على تعلم كيف يفكر ويستفيد من طريقة تفكيره في الحياة، وليس حفظ المعلومات من أجل الامتحان. (Jong (2010 ووسن ماهر (٢٠١٥).

وترى الباحثة أن هذه النتيجة مؤشر طبيعي للعلاقة بين الشفقة بالذات والعبء المعرفي والإجهاد التعليمي ويوصي البحث بـ:

- عقد ندوات وورش عمل ولقاءات دورية تهدف لتوعية الطالبات بالشفقة بالذات لتحقيق تعلم ممتع والتغلب على التحديات.
- تفعيل مركز الإرشاد النفسي بالكلية لدعم الطالبات ومساعدتهن في التغلب على التحديات التعليمية والحياتية.
- إجراء المزيد من البحوث التي تتناول الشفقة بالذات والعبء المعرفي والإجهاد التعليمي لدي عينات مختلفة

المراجع

- أحمد محمد الزغبى (٢٠١٥). الشفقة بالذات وعلاقته بكل من الأمل الأكاديمي والامتنان لدى عينة من الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في المدارس الثانوية بمحافظة دمشق. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية*، ٣١(١). ٥٥ - ٩٠.
- أزهار محمد السباب (٢٠١٦). العبء المعرفي وعلاقة بالسعة العقلية وفقاً لمستوياتها لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية الجامعة المستنصرية*، (٦). ١٣٩ - ١٨٤.
- السيد كامل الشرييني (٢٠١٦). المرونة النفسية والعصابية والشفقة بالذات والأساليب الوجدانية لدى طلاب قسم التربية الخاصة والعلاقات والتدخل. *مجلة التربية الخاصة: مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية. كلية التربية، جامعة الزقازيق*، (١٦). ٦١-١٦٣.
- رمضان على حسن (٢٠١٦). العبء المعرفي وعلاقته بالتفكير الناقد لدى طلاب الجامعة. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، (٢٢) ١. ٤٤٣-٤٩٣.
- رياض نايل العاسمي (٢٠١٤). الشفقة بالذات وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى عينة من طلاب جامعة الملك خالد. *مجلة جامعة دمشق*، ٣٠(١). ١٧-٥٦.
- زينب عبد العليم بدوي (٢٠١٤). مقياس العبء المعرفي. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- عادل محمود المنشاوي (٢٠١٦). نموذج سببي للعلاقات المتبادلة بين الشفقة بالذات وكل من الإرهاق والصمود الأكاديمي لدى الطالب المعلم. *مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية*، ٢٦(٥). ١٥٣-٢٢٥.
- عبد العاطي عبد الكريم محمد (٢٠١٢). العبء المعرفي وعلاقته بأسلوب التعلم لدى عينة من طلبة الجامعة (دراسة تنبؤية). *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، ١٥١(٣). ٦٩٤ - ٧٤١.
- عبد الأمير عبود الشمسي، مهدي جاسم حسن (٢٠١١). العبء المعرفي لدى طلبة المرحلة الإعدادية. *مجلة الأستاذ، بغداد*، (١٤٥)، ٢٧٩ - ٣٠٦.

- عزت عبد الحميد محمد (٢٠١٦). الإحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات باستخدام برنامج SPSS18. القاهرة: دارالفكر العربي.
- فاطمة السيد حسن (٢٠١٨). التنبؤ بمستوى اليقظة العقلية من خلال بعض المتغيرات النفسية لدى طالبات الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، (١٧٩)، الجزء الأول، ٤٩٤-٥٩٨.
- لبنى جديد (٢٠١٠). العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان وأثرهما على التحصيل الدراسي. مجلة جامعة دمشق، (٢٦). ٩٣ - ١٢٣.
- محمد كريم نعمة (٢٠١٦). الحالات الانفعالية السلبية للطلبة المتفوقين ذوي العبء المعرفي العالي والمنخفض وأقرانهم الآخرين في الجامعات الحكومية والأهلية. رسالة ماجستير، كلية التربية للعلوم الإنسانية، العراق.
- محمد يوسف الزغبى (٢٠١٨). أثر العبء المعرفي وطريقة العرض والتنظيم وزمن التقديم للمادة التعليمية في البيئات متعددة الوسائط على التذكر. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية مصر، (١٠)، الجزء الأول، ١٢-٣٩.
- نجوى أحمد عبدالله (٢٠١٨). اختلاف مستوى الاجتهاد التعليمي باختلاف النوع الاجتماعي والفرقة الدراسية والتخصص الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بالوادي الجديد. المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ٢٨، (٩٩)، الجزء الثاني، ٤٢٩-٤٥٨.
- هالة خير سناري (٢٠١٧). المرونة النفسية وعلاقتها باليقظة العقلية لدى طالبات كلية التربية: دراسة تنبؤية. مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، (٥٠)، الجزء الأول، ٢٨٧-٣٣٥.
- وحيد مصطفى كامل ومحمد شعبان أحمد (٢٠١٧). دراسة استكشافية لتفاعل الشفقة بالذات والرفاهية النفسية في خفض الاكتئاب لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية. مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، ٤، (٣). ٢٠-٤١.
- وسن ماهر جليل (٢٠١٥). أثر التدريس وفق نظرية العبء المعرفي في تحصيل مادة الكيمياء الحياتية واستبقاء المعلومات والتطور العلمي والتكنولوجي لدى طلبة قسم

الكيمياء كلية التربية ابن الهيثم للعلوم الصرفة. *المجلة المصرية للتربية العلمية*، ١٨، (٤). ١٩ - ٤٣.

- يوسف قطامي (٢٠١٣). إستراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية. عمان: دار المسيرة.

- Abbe, A., Tkach, C., & Lyubomirsky, S., (2003). The Art of Living by Disposition ally Happy People. *Journal of Happiness Studies*, 4, 4. 385-404.
- Allen, C., (2011). The effects of visual complexity on cognitive load as influenced by field dependency and spatial ability. A doctoral dissertation, Steinhardt School of Culture, Education, and Human Development, New York University.
- Baker, L., & McNulty, J. (2011). Self-compassion and relationship maintenance: The moderating roles of conscientious-ness and gender.
- Bayir, A., (2016). Difficulties Generating self-compassion; An Interpretative Phenomenological Analysis. *The Journal of Happiness & Well Being* 4(1).15-33.
- Deleeuw, K., (2009). When more cognitive load leads to less distraction. A doctoral dissertation. University of California at Santa Barbara.
- Dongsik, K. (2011). how do instructional sequencing methods affect cognitive load, and learning transfer time? *Educational Research Learning*. (8). 1362-1372.
- Duarte, J., Pinto-Gouveia, J., & Cruz, B. (2016). Relationships between nurses' empathy, self-compassion and dimensions of professional quality of life: A cross-sectional study. *International Journal of Nursing Studies*, 11-60.
- Dyrbye, L., West, C., Satele, D., Boone, S., Tan, L., Sloan, J., & Shanafelt, T., (2014). Burnout among U.S. medical students, residents, and early career physicians relative to the general U.S. population. *Academic Medicine*. 89(3). 443-451.
- Frank, M., (2017). The Contribution of Work Characteristics, Home Characteristics and Gender to Burnout in Medical Residents. *Advances in Health Sciences Education*, 22 (4) ,803-818.
- Fong, M., & Loi, N., (2016). The mediating role of self-compassion in student psychological health. *Australian Psychologist*, doi:10.1111/ap.12185.
- Gilbert, P., McEwan, K., Catarino, F., Baião, R., & Palmeira, L. (2014). Fears of happiness and compassion in relationship with depression, alexithymia, and attachment security in a depressed sample. *British Journal of Clinical Psychology*. 53(2). 228-244.

- Hall, C., Row, K., Wuensch, K., & Godley, K., (2013). The Role of Self-Compassion in Physical and Psychological Well-Being. *The Journal of Psychology*, 147, 311-323.
 - Huang, Y., & Lin, S., (2010). Canonical correlation analysis on life stress and learning burnout of college students. *International Electronic Journal of Health Education* 13: 145–55.
 - Iskender, M., (2011). The Influence of Selfcompassion on Academic Procrastination and Dysfunctional Attitudes. *Educational Research and Reviews*. 6, 2, 230-234.
 - Jong, T., (2010). Cognitive load theory, educational research, and instructional design: Some food for thought. *Instructional Science*. 38. 105-134.
 - Kokkinos, M., (2016). Burning out during the Practicum: The Case of Teacher Trainees. *Educational Psychology*, 36 (3) ,548-568.
 - Koole, S., (2009). The psychology of emotion regulation: Anintegrative review. *Cognition & Emotion*.23. 4-41
 - Landgraf, A., (2013). Under Pressure: Self-Compassion as a Predictor of Task Performance and Persistence UNF Theses and Dissertations.453. <http://digitalcommons.unf.edu/etd/453>.
 - Lin, S., & Huang, Y., (2012). Investigating the Relationships between Loneliness and Learning Burnout. *Active Learning in Higher Education*, 13, 231-243.
 - Lin, S., & Huang, Y., (2014). Life Stress and Academic Burnout. *Life Stress and Academic Burnout*,15,77-90.
 - Maslach, C., & Leiter, M., (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*. 15(2). 2-9.
 - Meriläinen, M., & Kuitinen, M. (2014). The Relation between Finnish University Students' Perceived Level of Study-Related Burnout, Perceptions of the Teaching-Learning Environment and Perceived Achievement Motivation. *PastoralCare in Education*, 32, 186-196.
 - Meriläinen, M., (2014). Factors Affecting Study-Related Burnout among Finnish University Students: Teaching-Learning Environment, Achievement Motivation and the Meaning of Life Quality in Higher Education, 20 (3), 309-329.
- Mendel, J. (2010). *The effect of interface consistency and cognitive load on user performance in an information search task*. A master's dissertation, Clemson University
- Neef, K., & Costigan, A., (2014). Self-Compassion, Wellbeing and Happiness. *Psychologies in Österreich*. 2(3), 114-119.

- Neff, K. D., & Germer, C. (2018). *The mindful self-compassion workbook*. New York, NY: The Guilford Press.
- Neff, K. D., Kirkpatrick, K. & Rude, S. S. (2007b). Self-compassion and its link to adaptive psychological functioning. *Journal of Research in Personality*.41.139-154.
- Neff, K., & Beretvas, S., (2013). The role of self-compassion in romantic relationships. *Self and Identity*. 12(1). 78-98.
- Neff, K., & McGehee., (2010). Self-compassion and psychological resilience among adolescents and young adults. *Self and Identity*. 9.225-240.
- Neff, K., & Rude, S., (2007). Self-compassion and adaptive psychological functioning. *Journal of Research in Personality*. 41(1).139-154.
- Neff, K., (2003a). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*. 2(2). 85-101.
- Neff, K., (2003b). Development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*.2. 223-250.
- Neff, K., (2004). Self-compassion and psychological well-being. *Constructivism in Human Sciences*. 9(2). 27-37.
- Neff, K., (2017). Self-compassion and guided meditation exercises. Retrieved from <http://self-compassion.org/category/exercises/>
- Olson, K., Kemper, K. J., & Mahan, J. D. (2015). What factors promote resilience and protect against burnout in first-year pediatric and medicine-pediatric residents? *Journal of Evidence-Based Complementary & Alternative Medicine*, 20(3), 192-198.
- Ross, S., Niebling, B., & Heckert, T. (1999). Sources of stress among college students. *College Student Journal*. 33. 312–317.
- Shehab, H., (2011). *Cognitive load of critical thinking*. A doctoral dissertation, College of Education, University of Nevada, Las Vegas.
- Sweller, J., (2008). *Cognitive Load Theory*, University of New South
- Sweller, J., (2011). *Cognitive Load Theory Learning*. Lecture Notes in Computer Science, 67, (38), 5-6.
- Terry, M., Leary, M, & Mehta, S. (2013). Self-compassion as a buffer against homesickness, depression, and dissatisfaction in the transition to college. *Self and Identity*. 12. 278–290.
- Thompson, B., & Waltz, J., (2008). Self-compassion and PTSD Symptom Severity. *Journal of Traumatic Stress*, 21,6: 556-558.
- Zhang, X., & Wang, Y., (2013). Academic Burnout and Motivation of Chinese Secondary Students .*International Journal of Social Science and Humanity*,. 3, 2: 134-138 .
- Jarrett. A., (2018). *Examining Relationships Through Path Analysis* Ph.D. The Faculty of the Graduate College at the University of Nebraska. Wales.WWW. Sci Topics.htm