ISSN: 1994-4217 (Print) 2518-5586(online)

Journal of College of Education

Available online at: https://eduj.uowasit.edu.iq

Dr. Ali Abdul-Ridha Alawi

Open Education College / Wasit Study Center

Email: aalewey@uowasit.edu.iq

Keywords:

Cognitive Challenges, Emotional Challenges, Open Education College.

A r t i c l e i n f o

Article history:

Received 20. Jan 2026

Accepted 7.Apr .2026

Published 25. Aug.2026

Cognitive and emotional challenges facing students of the Open Education College

A B S T R A C T

This study aimed to identify the cognitive and emotional challenges facing students at the Open Education College and to explore statistically significant differences based on gender and age groups. The researcher adopted a descriptive-analytical approach, developing two specialized scales: the Cognitive Challenges Scale (20 items) covering concentration, memory, processing speed, and self-regulation; and the Emotional Challenges Scale (25 items) covering academic anxiety, frustration, motivation, self-efficacy, and fear of social comparison. The study was conducted on a sample of (200) male and female students at the Wasit center for the academic year 2025-2026

The results showed that students suffer from a high level of cognitive and emotional challenges, as the arithmetic means exceeded the hypothetical mean. The results also revealed no significant differences attributed to the gender variable, while significant differences were found attributed to the age group variable in favor of the older groups (41-55 years), indicating an increase in the intensity of challenges with advancing age and the accumulation of life obligations. The study recommends the necessity of designing academic and psychological support programs that take into account the characteristics of adult learners to reduce the cognitive load and improve the quality of open learning.

© 2026 EDUJ, College of Education for Human Science, Wasit University

DOI: https://doi.org/10.31185/eduj.Vol64.Iss2.5107

التحديات المعرفية والانفعالية التي تواجه طلبة الكلية التربوية المفتوحة

م.د. علي عبد الرضا عليوي
الكلية التربوية المفتوحة / مركز واسط الدراسي

الملخص:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على التحديات المعرفية والانفعالية التي تواجه طلبة الكلية التربوية المفتوحة، والكشف عن الفروق الإحصائية في هذه التحديات تبعاً لمتغيري الجنس والفئة العمرية. اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتم بناء مقياسين خاصين: الأول للتحديات المعرفية (٢٠ فقرة) موزعة على أربعة مجالات (التركيز، الحفظ، بطء المعالجة، التنظيم الذاتي)، والثاني للتحديات الانفعالية (٢٥ فقرة) موزعة على خمسة مجالات (القلق، الإحباط، الدافعية، الكفاءة الذاتية، الخوف من المقارنة). طُبق البحث على عينة أساسية بلغت (٢٠٠) طالب وطالبة بمركز واسط الدراسي للعام ٢٠٢٥-٢٠٢٦.

أظهرت النتائج أن الطلبة يعانون من مستوى مرتفع من التحديات المعرفية والانفعالية، حيث تجاوزت المتوسطات الحسابية المتوسط الفرضي. كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة تعزى لمتغير الجنس، بينما وجدت فروق دالة تعزى لمتغير الفئة العمرية ولصالح الفئات الأكبر سناً (٤١-٥٥ سنة)، مما يشير إلى زيادة حدة التحديات مع التقدم في العمر وتراكم الالتزامات الحياتية. وتوصي الدراسة بضرورة تصميم برامج دعم أكاديمي ونفسي تراعي خصائص المتعلمين كبار السن لتقليل العبء المعرفي وتحسين جودة التعلم المفتوح.

الكلمات المفتاحية: التحديات المعرفية ، التحديات الانفعالية ، الكلية التربوية المفتوحة.

الفصل الاول: التعريف بالبحث:

أولاً: مشكلة البحث:

تُعدّ الدوافع المعرفية والانفعالية من المحركات الجوهرية في عملية التعلّم والنمو الأكاديمي، إذ تنبع من تفاعل المتعلم مع بيئته التعليمية والاجتماعية، وتتأثر بمراحل العمر وتزايد الازمات الحياتية. فيحدث تغير في طبيعة الدافعية التي توجه السلوك التعليمي، إذ تتراجع الاهداف البعيدة المدى لصالح الاهداف القريبة والمرتبطة بالإشباع الشخصي والآني.

إذ تشير النظريات النفسية إلى أنّ التقدّم في العمر وكثرة الالتزامات الحياتية يؤثران في طبيعة تلك الدوافع واتجاهاتها. فقد أشارت دراسة كارستنسن وآخرون (Carstensen et al, 2006) إلى ميل الأفراد مع تقدّمهم في السن إلى تركيز اهتمامهم على الأهداف العاطفية المباشرة، أكثر من سعيهم لاكتساب معارف جديدة بعيدة المدى، بسبب إدراكهم المحدود للمستقبل (Carstensen et al, 2006, pp. 345-346). كما بيّنت دراسات أخرى أنّ العبء المعرفي يزداد مع التقدّم في السن، مما يحدّ من رغبة الفرد في الانخراط في أنشطة معرفية عالية التعقيد (Ennis et al, 2013, p. 2).

فقد يواجه المتعلمين اكبار السن جملة من التحديات المعرفية، إذ أشارت الدراسات إلى أن بعض المتعلمين كبار السن ممن يظهرون أنماطاً من الجهد المعرفي العالي أثناء أداء المهام التعليمية، مما يدل على ارتفاع مستوى العبء

المعرفي المتمثل بقلة التركيز أو تدني مستوى كفاءة الذاكرة العاملة، مقارنةً بالمتعلمين الأصغر سناً (Ennis et al., 2013, pp. 3–4). وقد لوحظ أن العمليات التنفيذية العليا مثل التخطيط، وضبط الانتباه، وتنظيم الوقت، تتأثر جزئياً مع التقدم في السن، مما يتطلب طاقة ذهنية أكبر للمحافظة على الأداء الأكاديمي ذاته (Hess, 2014, p. 6). هذه النتائج لا تعني وجود ضعف أو قصور لدى المتعلمين كبار السن، بل تشير إلى تغيّر في طبيعة المعالجة المعرفية وآليات التعلّم الذاتي التي يحتاجها الفرد لتكييف خبراته السابقة مع متطلبات التعلم الجديد.

أما على المستوى الانفعالي، فتُظهر الدراسات أن المتعلمين كبار السن قد يواجهون مستويات متفاوتة من الضغوط النفسية والمشاعر السلبية أثناء خوضهم للتجارب التعليمية، وهو ما قد يؤثر في توازنهم النفسي ودافعيتهم نحو التعلم وشعورهم بالكفاءة الذاتية الأكاديمية. فقد وجدت دراسة حديثة أن القلق الأكاديمي في بيئات التعلم الإلكتروني يرتبط سلباً بالكفاءة الذاتية الأكاديمية، ما يؤثر في الانخراط الأكاديمي والتحصيل (Kristensen et al., 2023, p. 5). كما أظهرت بحوث أخرى أن ضعف الشعور بالكفاءة الذاتية يُعدّ أحد العوامل المؤثرة في زيادة الإحباط وانخفاض الدافعية، خاصة عند مواجهة صعوبات دراسية أو متطلبات تعليمية مرتفعة (Gutiérrez et al, 2020, pp. 92–93).

وقد أشار تشوي وآخرون في دراستهما إلى أن بعض المتعلمين كبار السن قد يتأثرون بمشاعر القلق أو المقارنة الاجتماعية مع الآخرين، مما يولّد لديهم شكوكاً مؤقتة حول قدراتهم الأكاديمية أو يخفض من ثقتهم الذاتية (Choi et al., 2024, pp. 1367–1368). هذه التفاعلات الانفعالية تمثّل موضوعاً مهماً للبحث في سياق التعليم المستمر، إذ تسهم في فهم العلاقة بين المتغيرات الانفعالية والكفاءة الذاتية والدافعية لدى فئات عمرية متنوعة.

ويرى الباحث كونه أحد تدريسي الكلية التربوية المفتوحة ان الطلبة الذين هم من المتعلمين كبار السن ممن تتراوح اعمارهم (٣٠ –٥٠) سنة قد يظهرون عجزا واضحا في التعلم يتمثل في القصور في أداء الواجبات الاكاديمية، ضعف في التنظيم الذاتي الأكاديمي، قلة الانخراط والمشاركة في الانشطة اللاصفية والفعاليات الاخرى. بالتالي قد يرى الباحث من الممكن ان يكون السبب في ذلك عدد من التحديات المعرفية والانفعالية تحول دون تحقق اهداف العملية التعليمية في الكلية التربوية المفتوحة.

لذلك تتجلى مشكلة البحث الحالي بالتساؤل عن طبيعة التحديات المعرفية والانفعالية التي تواجه طلبة الكلية التربوية المفتوحة، وهل هنالك فروق ذات دلالة احصائية ومعنوية وفقا لمتغير الجنس والفئة العمرية؟

ثانياً: أهمية البحث:

تتمثل اهمية البحث الحالي بجانبين نظري وتطبيقي، وهما كما يلي:

أولاً: الأهمية النظرية:

١. يسهم البحث الحالي في توسيع الإطار المفاهيمي لفهم العلاقة بين العوامل المعرفية والانفعالية لدى طلبة الكلية التربوية المفتوحة.

٢. يمثل البحث الحالي مصدراً يرفد المكتبة العلمية، إذ يسلط الضوء على إحدى فئات المتعلمين المكونة للعملية التعليمية في وزارة التربية، والتي لم تحظ باهتمام بحثي كافٍ.

٣. يُسهم في إثراء الأدبيات النفسية والتربوية من خلال ربط مفاهيم التحديات المعرفية والانفعالية بنظريات علمية معاصرة.

٤. يقدّم إطاراً نظرياً يمكن الاستناد إليه في دراسات لاحقة تُعنى بفهم ديناميات التفاعل بين البعد المعرفي والانفعالي في سياقات التعليم المستمر والتعليم مدى الحياة، بما يثري ميدان علم النفس التربوي ويعمّق الفهم العلمي لاحتياجات المتعلمين البالغين.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

١. يُسهم البحث الحالي في تمكين إدارات الكليات التربوية المفتوحة من التعرف على طبيعة التحديات المعرفية والانفعالية التي قد يواجهها طلبتها، مما يساعد في تحسين بيئة التعلم وتصميم برامج دعم أكاديمي ونفسي أكثر ملاءمة لخصائصهم العمرية والاجتماعية.

٢. يوفّر نتائج يمكن الإفادة منها في تطوير طرائق التدريس وأساليب الارشاد التربوي، من خلال اعتماد ممارسات تراعي الفروق الفردية في القدرات المعرفية والانفعالية بين الطلبة البالغين.

٣. يمكن أن تُسهم نتائج البحث في بناء أدوات تشخيصية تساعد الأساتذة والمرشدين التربويين على الكشف المبكر عن مظاهر الضعف في التنظيم الذاتي، أو الانخفاض في الدافعية الأكاديمية، أو القلق الانفعالي المرتبط بالتعلم.

٤. تُمكّن النتائج المستخلصة صُنّاع القرار في المؤسسات التعليمية من وضع خطط تطوير مهني تستهدف تنمية مهارات التفكير المنظم والضبط الانفعالي لدى المتعلمين، مما يسهم في رفع مستوى التحصيل والكفاءة الأكاديمية في التعليم المفتوح والتعليم مدى الحياة.

ثالثاً: أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى التعرف على

١. التحديات المعرفية والانفعالية التي تواجه طلبة الكلية التربوية المفتوحة.
٢. دلالة الفروق الاحصائية وفقا لمتغيري الجنس والفئة العمرية.

رابعاً: حدود البحث: يتحدد البحث الحالي بالاتي:

- **حدود موضوعية:** التحديات المعرفية والانفعالية.
- **حدود بشرية:** طلبة الكلية التربوية المفتوحة
- **حدود زمانية:** العام الدراسي ٢٠٢٥ – ٢٠٢٦م
- **حدود مكانية:** الكلية التربوية المفتوحة/ مركز واسط الدراسي

خامساً: تعريف المصطلحات:

أولاً: التحديات المعرفية (Cognitive Challenges): عرفها كلا من

١. تعريف زيمرمان (Zimmerman, 2008):

٢. "هي الصعوبات التي تبرز عندما يفتقر المتعلم إلى استراتيجيات التنظيم الذاتي الضرورية لإدارة العمليات الذهنية، مثل التخطيط والمراقبة وتقييم الأداء، مما يؤدي إلى فجوة بين قدرات المتعلم الفعلية والمتطلبات المعرفية للمهمة التعليمية" (Zimmerman, 2008, p. 167).

٣. تعريف بيورك وبيورك (Bjork & Bjork, 2011):

٤. "تتمثل في العمليات التي تعيق الأداء الظاهري السريع للمتعلم ولكنها ضرورية للتعلم العميق، وتظهر كتحديات في القدرة على استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى وربط المعارف الجديدة بالبنى المعرفية السابقة بصورة نشطة" (Bjork & Bjork, 2011, p. 58).

٥. عرفها الباحث على انها مجموعة الصعوبات التي يواجهها المتعلم في توظيف عملياته العقلية الأساسية أثناء التعلم، والتي تتمثل في ضعف التركيز والانتباه، وصعوبة الحفظ والاسترجاع، وبطء المعالجة المعرفية، وضعف التنظيم الذاتي للتعلم؛ وهي تمثل مواقف أو حالات تحدّ من كفاءة المتعلم في استقبال المعلومات وتنظيمها ومعالجتها واستثمارها بصورة فعالة، مما يؤثر في جودة تعلمه وأدائه الأكاديمي.

٦. **التعريف النظري:** اعتمد الباحث التعريف الذي قدمه كونه يجمع وجهات النظر التي قدمها كلا من (Bjork and Bjork, 2011, Zimmerman, 2008)، والاعتماد عليه في بناء اداة تناسب مجتمع البحث.

٧. **التعريف الاجرائي:** الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس التحديات المعرفية.

ثانياً: التحديات الانفعالية (Emotional Challenges) عرفها كلا من:

١. تعريف رينهارد بيكرون (Pekrun, 2014): "هي مجموعة من الانفعالات السلبية المرتبطة بالإنجاز (مثل القلق، الملل، واليأس) التي تنشأ نتيجة شعور المتعلم بضعف السيطرة على الأنشطة الأكاديمية أو عدم قيمة المخرجات التعليمية، مما يؤدي إلى استنزاف الموارد المعرفية وتقليل الدافعية" (Pekrun, 2014, p. 12).

٢. تعريف لازاروس وفولكمان (Folkman & Lazarus) "هي الحالة الناتجة عن إدراك المتعلم لوجود عدم توازن بين متطلبات البيئة التعليمية (الضغوط) وبين الموارد الانفعالية والقدرات الشخصية المتاحة لديه للتعامل مع هذه الضغوط، مما يولد شعوراً بالإجهاد النفســـــي" (Folkman & Lazarus, 2023, p.214)

٣. عرفها الباحث: على انها مجموعة من الحالات والمشاعر النفسية السلبية التي ترافق المتعلم خلال العملية التعليمية، وتؤثر في توازنه الانفعالي ودافعيته نحو التعلم، وتشمل القلق الأكاديمي، والإحباط، وانخفاض الدافعية، وضعف الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والخوف من المقارنة بالآخرين؛ إذ تؤدي هذه الانفعالات إلى انخفاض الشعور بالقدرة على الإنجاز والتفاعل الإيجابي مع متطلبات التعلم.

٤. **التعريف النظري:** اعتمد الباحث التعريف الذي قدمه كتعريف نظري للبحث الحالي كونه تضمن وجهات النظر المتباينة التي قدمها (Pekrun, 2014, Folkman & Lazarus, 2023). والذي سيعتمد عليه في بناء اداة تساعد في جمع البيانات من مجتمع البحث.

٥. **التعريف الاجرائي:** الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس التحديات الانفعالية.

ثالثاً: الكلية التربوية المفتوحة Open Education College: عرفت بأنها مؤسسة اكاديمية تنتمي لوزارة التربية العراقية تمنح شهادة البكالوريوس التعليمي المعادل لشهادة البكالوريوس التي تمنحها الجامعات العراقية التابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ويتمتع المتخرج منها بجميع الحقوق والامتيازات الممنوحة لحامل شهادة البكالوريوس في الجامعات العراقية، كما تعتمد في مناهجها الدراسية عن طريق التوأمة مع مناهج كليات التربية الأساسية (قانون ١٦٩، لسنة ١٩٩٨).

رابعاً: طلبة الكلية التربوية المفتوحة Students of the Open Education College: هم جميع المعلمين الحاصلين على هادة الدبلوم في وزارة التربية، بالإضافة الى معلمين الوقفين الشيعي والسني، والمعلمين في المدارس المهنية والجهاز التنفيذي لمحو الامية، والمعلمين في المدارس الاهلية، والمعلمين في وزارة العمل والشؤون الاجتماعية، والمعلمين بصفة محاضرين ومتعاقدين (وزارة التربية، ٢٠١١).

الفصل الثاني: الاطار النظري:

مقدمة:

تُعد الكلية التربوية المفتوحة في العراق تجربة تعليمية رائدة أتاحت الفرصة للمعلمين من حملة شهادة الدبلوم لمواصلة دراستهم الجامعية ونيل شهادة البكالوريوس بعد توقف معاهد إعداد المعلمين، ضمن توجه وزارة التربية نحو رفع كفاءة الكادر التعليمي في المدارس الابتدائية وتطوير قدراته الأكاديمية والمهنية. ويتميّز طلبة هذه الكلية بكونهم طلبة بالغين تجاوزت أعمار أغلبهم الثلاثين عامًا، وهم يمارسون عملهم التعليمي في المدارس لمدة اربعة ايام من الاسبوع، وقد يمنحون من قبل مديرات التربية يوم واحد يتفرغون به للدوام في الكلية بالإضافة الى يومي الجمعة والسبت وبذلك يكون مجمل الايام التي يحضرون بها الى الكلية التربوية المفتوحة ثلاثة ايام.

هذا الواقع يفرض مجموعة من الخصائص التعليمية والنفسية المميزة؛ إذ يجمع هؤلاء الطلبة بين مسؤوليات العمل والأسرة والدراسة، مما يجعلهم أكثر عرضةً لمجموعة من التحديات المعرفية والانفعالية التي قد تؤثر في أدائهم الأكاديمي ودافعيتهم للتعلم. من هنا تبرز أهمية دراسة هذه التحديات وفهم أبعادها ومظاهرها، من أجل تحسين البيئة التعليمية ودعم فاعلية برامج إعداد المعلمين في التعليم المفتوح.

أولًا: التحديات المعرفية:

تُشير التحديات المعرفية إلى الصعوبات أو القيود التي تواجه المتعلم في أثناء معالجته للمعلومات أو استخدامه لقدراته الذهنية أثناء التعلم، مثل الانتباه، الذاكرة، التنظيم الذاتي، وحل المشكلات، وتُعد هذه التحديات انعكاسًا لتفاعل معقد بين القدرات العقلية والعوامل البيئية والنفسية التي تحيط بالمتعلم (Hess, 2014, p. 376).

ويرى بيورك وبيروك (Bjork & Bjork, 2011) أن التحديات المعرفية تتمثل بالمواقف أو المتغيرات التي تزيد من الحمل المعرفي أو تقلل من فعالية استراتيجيات الترميز والمعالجة، مما يؤدي إلى بطء في التعلم وضعف في الاسترجاع (Bjork & Bjork, 2011, p. 58). وقد أشار زيمرمان (Zimmerman, 2008) إلى أن التحديات المعرفية تظهر على شكل تدني مستوى التنظيم الذاتي للتعلم، أي صعوبة المتعلم في التخطيط والمتابعة والتقييم الذاتي أثناء أداء المهمات الأكاديمية (Zimmerman, 2008, pp. 167–168).

ويرى الباحث أن التحديات المعرفية التي توجه طلبة الكلية التربوية المفتوحة تأتي نتيجة لتعدد الأدوار الاجتماعية وضيق الوقت والإجهاد الذهني. فالطالب الذي يعمل مدرسًا ويُدير شؤون أسرته يجد نفسه في بيئة تعليمية تتطلب تركيزًا عالياً وتنظيمًا دقيقًا للوقت، في حين أن طاقاته المعرفية مشتتة بين مهام مختلفة.

كما أن التقدّم بالعمر قد يؤثر نسبيًا على سرعة المعالجة الإدراكية والذاكرة العاملة، مما يجعل هؤلاء الطلبة بحاجة إلى أساليب تعلم أكثر مرونة تراعي خصائص التعلم لدى البالغين. بالتالي، فإن فهم طبيعة هذه التحديات يُعد شرطًا أساسياً لتطوير برامج دعم معرفي فعالة في التعليم الجامعي المفتوح (Salthouse, 2010, p. 155).

أبرز مظاهر التحديات المعرفية:

١. ضعف التركيز والانتباه: يُقصد به الصعوبة في توجيه الانتباه نحو مثير أو مهمة تعليمية محددة لفترة زمنية كافية، فقد يُعاني الطلبة البالغين من تعدد المشتتات الناتجة عن التزاماتهم الأسرية والوظيفية، مما يضعف قدرتهم على الانتباه المستمر خلال المحاضرات أو المذاكرة الذاتية. كما يؤدي الإرهاق الذهني إلى تشتت الانتباه وانخفاض كفاءة المعالجة الإدراكية (Sarter, Givens, & Bruno, 2001, p. 145).

٢. صعوبة الحفظ واسترجاع المعلومات: تُشير إلى ضعف قدرة الذاكرة العاملة أو طويلة الأمد في تخزين واستدعاء المعلومات الجديدة، ففي الكلية التربوية المفتوحة يواجه الطلبة البالغون صعوبة في ترميز المعلومات المعقدة بسبب الانقطاع الطويل عن الدراسة الأكاديمية. كما أن ضعف المراجعة المنتظمة يؤدي إلى تراجع سرعة الاسترجاع ودقة الفهم (Baddeley, 2012, p. 11).

٣. بطء المعالجة المعرفية: يُقصد به انخفاض سرعة استقبال المعلومات وتحليلها والاستجابة لها؛ إذ يرتبط هذا البطء بتأثير العمر والإجهاد المتراكم، مما يجعل التعلم أبطأ مقارنة بالمتعلمين الأصغر سنًا. ويظهر ذلك في تأخر إنجاز الواجبات أو ضعف الأداء في الاختبارات التي تتطلب سرعة إدراك واستجابة (Salthouse, 2010, p. 155).

٤. ضعف التنظيم الذاتي في التعلم: يُعرّف بأنه محدودية قدرة المتعلم على التخطيط والمراقبة وتقييم أدائه الذاتي (Zimmerman, 2008, p. 168). فكثير من الطلبة البالغين يجدون صعوبة في وضع جداول دراسية متوازنة بين العمل والأسرة والدراسة. كما يضعف لديهم الالتزام الذاتي بالمهام الأكاديمية في غياب إشراف مباشر أو متابعة من الأساتذة.

ثانيًا: التحديات الانفعالية:

تُشير التحديات الانفعالية إلى مجموعة الانفعالات السلبية أو الضغوط النفسية التي ترافق عملية التعلم، وتؤثر في الدافعية والتحصيل الأكاديمي، وتتضمن القلق الأكاديمي، الإحباط، ضعف الكفاءة الذاتية، وانخفاض الدافعية (Pekrun, 2014, p. 120). وترى كريستنسن وآخرون أن هذه التحديات تمثل الاستجابات الانفعالية للتوترات التعليمية والاجتماعية التي يواجهها الطلبة أثناء السعي للإنجاز الأكاديمي (Kristensen et al., 2023, p. 5).

وبالنسبة لطلبة الكلية التربوية المفتوحة، تُعد هذه التحديات أكثر تعقيدًا، إذ إنهم يتعاملون مع ضغوط العمل والامتحانات ومحدودية الوقت، ما يؤدي إلى ارتفاع مستوى القلق الأكاديمي وتراجع الدافعية. كما أن المقارنة الدائمة بالطلبة الأصغر سنًا قد تخلق شعورًا بالنقص أو الخوف من الفشل، مما يُقلل من ثقتهم بأنفسهم ويؤثر في تفاعلهم مع بيئة التعلم.

أبرز مظاهر التحديات الانفعالية:

١. القلق الأكاديمي (Academic Anxiety): يُعد حالة من التوتر والانشغال الذهني الناتج عن توقع الفشل أو التقييم السلبي (Putwain & Symes, 2018, p. 3). فقد يعاني الطلبة البالغون من ضغط نفسي كبير خلال الامتحانات بسبب ضعف الثقة بقدراتهم أو الخوف من الرسوب، مما يؤدي إلى تشتت الذهن وانخفاض مستوى التحصيل.

٢. الإحباط (Frustration): يُقصد به مشاعر سلبية تنشأ عن تعذر تحقيق الأهداف التعليمية أو مواجهة عوائق تفوق قدرات المتعلم (Pekrun, 2014, p. 122). فقد يُصاب الطلبة بالإحباط عند عدم التوفيق بين العمل والدراسة، أو عند مواجهة صعوبات تقنية أو أكاديمية. الامر الذي يدفعهم إلى عدم القدرة بالاستمرارية في التعلم.

٣. انخفاض الدافعية (Low Motivation): يُشير إلى ضعف الرغبة الداخلية في التعلم أو الاستمرار فيه (Ryan & Deci, 2000, pp. 68–70). فغالبًا ما تكون دافعية الطلبة البالغين خارجية (مثل الحصول على ترقية)، مما يجعلهم أقل تفاعلاً مع المقررات الأكاديمية. ومع مرور الوقت، يتراجع الحافز الداخلي للتعلم الذاتي، خصوصًا في غياب الدعم المعنوي من البيئة التعليمية.

٤. الخوف من المقارنة (Fear of Comparison): هو القلق الناتج عن مقارنة الذات بالآخرين في الأداء أو الإنجاز (Festinger, 1954, p. 118). فقد يشعر بعض الطلبة البالغين بالنقص أمام زملائهم الأصغر سنًا أو الأكثر إلمامًا بالتكنولوجيا الحديثة. مما يكون سبباً بشعورهم بالعزلة وضعف المشاركة الصفية وانخفاض الثقة بالنفس.

النظريات المفسّرة للتحديات المعرفية والانفعالية:

: نظرية التعلم الاجتماعي لألبرت باندورا (Bandura, 1997):

تُعدّ هذه النظرية من أبرز النظريات المعرفية الاجتماعية التي جاءت بمفهوم الكفاءة الذاتية والتحكم الانفعالي، إذ أشار العالم باندورا إلى أن سلوك التعلم يتأثر بثلاثة عناصر متداخلة: العوامل الشخصية (المعرفية والانفعالية)، والسلوك، والبيئة، وان التعلم يحدث بفعل تكامل هذه العوامل بالتالي فإن أي خلل في عملية التعلم ناتج عن خلل في هذه العلاقة. بالتالي فإن الطلبة البالغين الذين يواجهون ضغوطًا مهنية وأسرية قد يشعرون بانخفاض الكفاءة الذاتية الأكاديمية، مما ينعكس في ضعف التنظيم الذاتي وصعوبة الإنجاز. كما يمكن تفسير الفروق بين الجنسين من خلال تأثير "التوقعات المجتمعية"؛ إذ غالبًا ما تُظهر الإناث مستويات أعلى من القلق الأكاديمي بسبب الحساسية للتقييم الاجتماعي، في حين قد يُظهر الذكور مستويات أقل من الكفاءة الذاتية نتيجة لضغوط العمل أو ضعف الوقت المتاح. أما الحالة الاجتماعية، فإن المتزوجين قد يعانون من تشتت انتباه وضغوط انفعالية أكبر مقارنة بغير المتزوجين نتيجة التزاماتهم الأسرية، مما يدعم الفروق الإحصائية المحتملة في القلق والدافعية (Bandura, 1997, p. 193).

رابعًا: النظرية المعرفية السلوكية (Beck, 1995; Ellis, 2002):

تؤكد هذه النظرية أن التفكير السلبي يؤدي إلى مشاعر وانفعالات غير وظيفية تؤثر في الأداء الأكاديمي. وتفسر ارتفاع القلق والإحباط وضعف الدافعية بأنها ناتجة عن أنماط تفكير مشوهة مثل التعميم أو التهويل أو التقليل من الذات. ففي سياق الكلية التربوية المفتوحة، يمكن أن يتبنى بعض الطلبة البالغين أفكارًا سلبية مثل "لقد تأخرت كثيرًا في الدراسة" أو "زملائي الأصغر سناً أذكى مني"، مما يعزز الخوف من المقارنة ويضعف الثقة بالنفس.

كما يمكن لهذه النظرية أن تفسر الفروق بين الفئات العمرية، حيث تميل الفئات الأكبر إلى التفكير الواقعي المحافظ، بينما الفئات الأصغر تميل إلى التفاؤل والانفتاح على التحديات، ما يؤثر في مستوى القلق والانفعالات المرتبطة بالتعلم (Beck, 1995, p. 211).

خامسًا: نموذج كارستنسن الاجتماعي الانفعالي (Carstensen et al., 2006):

يفترض هذا النموذج أن التقدّم في العمر يؤدي إلى تغيّر في أولويات الأفراد من السعي وراء المعرفة الجديدة إلى التركيز على الاستقرار الانفعالي والعلاقات ذات المعنى، لذا فإن الطلبة الأكبر سنًا قد يُظهرون هدوءًا انفعاليًا نسبيًا لكنهم في المقابل يعانون من ضعف في التوجه المعرفي طويل الأمد، أي الميل إلى التركيز على الأهداف العملية القريبة أكثر من الأهداف التعليمية البعيدة. كما أن الفروق بين الجنسين قد تُفسّر جزئيًا عبر اختلاف استراتيجيات التنظيم الانفعالي؛ إذ تميل الإناث إلى التعبير عن المشاعر وطلب الدعم الاجتماعي، في حين يميل الذكور إلى الكبت أو الانسحاب الانفعالي (Carstensen et al., 2006, p. 164).

سادسًا: النظرية الإنسانية في التعلم الذاتي (Knowles, 1984):

تؤكد هذه النظرية أن المتعلمين كبار السن يتعلمون بفعالية أكبر عندما يكونون قادرين على التحكم في عملية تعلمهم واختيار أهدافهم بأنفسهم. غير أن واقع التعليم في الكلية التربوية المفتوحة، الذي يعتمد على المناهج الموحدة مع كليات التربية الاساسية، يحدّ أحيانًا من حرية المتعلم، مما يؤدي إلى ضعف الدافعية الذاتية والإحباط. كما تفسر النظرية الفروق في الحالة الاجتماعية من خلال مدى توفر الدعم الأسري والاجتماعي؛ فالمتعلم المتزوج أو صاحب الأسرة الكبيرة قد يفتقر إلى وقتٍ كافٍ للتنظيم الذاتي والتفاعل الأكاديمي (Knowles, 1984, p. 45).

الفصل الثالث: منهج البحث وإجراءاته:

أولاً: منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي ، كونه يُعد اسلوب من أساليب التحليل المرتكز على معلومات كافية ودقيقة عن الظاهرة محل الدراسة (عبيدات وآخرون، ١٩٩٩، ص. ٤٦).

ثانياً: مجتمع البحث:

تمثل مجتمع البحث الحالي بطلبة الكلية التربوية المفتوحة والبالغ عددها (951) طالب وطالبة بواقع (552) طالب أي ما يعادل نسبة (58%) من المجتمع الكلي، و(399) طالبة ما يعادل نسبة (42%) من المجتمع الكلي.

ثالثاً: عينة البحث:

اعتمد الباحث الاسلوب العشوائي الطبقي المتناسب في اختيار العينة كون المجتمع غير متجانس مكون من طبقات وفقا للمتغيرات الديمغرافية (الجنس، الفئة العمرية، الحالة الاجتماعية). أشارت المعايير الاحصائية (Christensen, 1997. Krejcie & Morgan, 1970 . Cohen, 1988 . Scheaffer et al, 1990) إلى المجتمعات التي يكون حجمها احاد الالاف يكون حجم العينة ضمن الفئة (٣٠٠ – ٤٠٠) (ابو علام، ٢٠٠٦، ص. ١٦٢) ، لذلك قام الباحث

بتحديد حجم العينة بـ(٤٠٠) طالب وطالبة موزعة إلى (٢٣٢) طالب ما يعادل نسبة (٥٨٪) من المجموع الكلي، و(١٦٨) طالبة ما يعادل نسبة (٤٢٪) من المجموع الكلي. وكما هو موح في الجدول (١).

جدول (١) عينة البحث موزعة حسب الجنس والفئة العمرية والحالة الاجتماعية

الذكور 58%				الاناث 42%			
العمر	الحالة الاجتماعية	العدد	المجموع	العمر	الحالة الاجتماعية	العدد	المجموع
25-30	متزوج	24	32	25-30	متزوج	12	24
	اعزب	4			اعزب	5	
	ارمل	1			ارمل	2	
	مطلق	3			مطلق	5	
31-40	متزوج	62	74	31-40	متزوج	38	54
	اعزب	8			اعزب	3	
	ارمل	1			ارمل	5	
	مطلق	3			مطلق	8	
41-49	متزوج	77	81	41-49	متزوج	55	59
	اعزب	1			اعزب	1	
	ارمل	2			ارمل	2	
	مطلق	1			مطلق	1	
50-55	متزوج	41	45	50-55	متزوج	26	31
	اعزب	1			اعزب	1	
	ارمل	2			ارمل	3	
	مطلق	1			مطلق	1	
المجموع الكلي			232	المجموع الكلي			168

رابعاً: أداة البحث:

بعد مراجعة الباحث الادبيات والدراسات السابقة لم يجد (بحدود اطلاعه) على دراسة تناولت مجتمع البحث وبالبحث بمتغيرات البحث (التحديات المعرفية والانفعالية) لذلك قام الباحث ببناء مقياس يتناسب ومجتمع البحث ويحقق اهدافه. وقد اتبع الباحث عدة خطوات في بناء المقياس هي:

١. توجيه سؤال مفتوح لعينة استطلاعية من مجتمع البحث والسؤال هو (ما التحديات المعرفية والانفعالية التي تواجهك أثناء اكمال دراستك في الكلية التربوية المفتوحة؟). وكانت الاجوبة كثيرة، قام الباحث على فرزها وتصنيفها وفقا إلى نوع التحدي الذي يواجه الطالب وكانت بالشكل الآتي:

جدول (٢) انواع التحديات المعرفية والانفعالية

التحديات المعرفية	التحديات الانفعالية
ضعف التركيز والانتباه	القلق الاكاديمي
صعوبة الحفظ	الاحباط
بطء المعالجة المعرفية	انخفاض الدافعية
ضعف التنظيم الذاتي	ضعف الكفاءة الذاتية
	الخوف من المقارنة

٢. تحديد المفاهيم: بعد قام الباحث بتحديد انواع التحديات التي تواجه طلبة الكلية التربوية المفتوحة قام بتعريفها بالآتي:

- **التحديات المعرفية:** عرفها الباحث على انها مجموعة الصعوبات التي يواجهها المتعلم في توظيف عملياته العقلية الأساسية أثناء التعلم، والتي تتمثل في ضعف التركيز والانتباه، وصعوبة الحفظ والاسترجاع، وبطء المعالجة المعرفية، وضعف التنظيم الذاتي للتعلم؛ وهي تمثل مواقف أو حالات تحدّ من كفاءة المتعلم في استقبال المعلومات وتنظيمها ومعالجتها واستثمارها بصورة فعالة، مما يؤثر في جودة تعلمه وأدائه الأكاديمي

أ. **ضعف التركيز والانتباه:** يُقصد به الصعوبة في توجيه الانتباه نحو مثير أو مهمة تعليمية محددة لفترة زمنية كافية، وغالبًا ما يرتبط بعوامل مثل تعدد المشتتات أو الإرهاق الذهني (Sarter, Givens, & Bruno, 2001, p. 145).

ب. **صعوبة الحفظ واسترجاع المعلومات:** تشير إلى انخفاض كفاءة الذاكرة العاملة أو طويلة الأمد في تخزين واستدعاء المعلومات الجديدة، خاصة عندما تكون المعلومات معقدة أو غير منظمة (Baddeley, 2012, p. 11).

ج. **بطء المعالجة المعرفية:** يُعبّر عن المعدل البطيء في استقبال المعلومات وتحليلها وإصدار الاستجابات المناسبة، وهو مؤشر شائع لتأثير التقدّم في العمر على الأداء المعرفي (Salthouse, 2010, p. 155).

د. **ضعف التنظيم الذاتي في التعلم:** ويعني انخفاض قدرة المتعلم على التخطيط، والمراقبة، وتقييم أدائه الذاتي أثناء عملية التعلم (Zimmerman, 2008, p. 168).

- **التحديات الانفعالية:** عرفها الباحث مجموعة من الحالات والمشاعر النفسية السلبية التي ترافق المتعلم خلال العملية التعليمية، وتؤثر في توازنه الانفعالي ودافعيته نحو التعلم، وتشمل القلق الأكاديمي، والإحباط، وانخفاض الدافعية، وضعف الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والخوف من المقارنة بالآخرين؛ إذ تؤدي هذه الانفعالات إلى انخفاض الشعور بالقدرة على الإنجاز والتفاعل الإيجابي مع متطلبات التعلم.

أ. **القلق الأكاديمي (Academic Anxiety):** هو حالة من التوتر والانشغال الذهني الزائد الناتج عن توقع الفشل أو التقييم السلبي في مواقف الدراسة أو الاختبارات (Putwain & Symes, 2018, p. 3).

ب. **الإحباط (Frustration):** مشاعر سلبية تنتج عن تعثر المتعلم في تحقيق أهدافه التعليمية، أو إدراكه لوجود عوائق تتجاوز قدرته على السيطرة (Pekrun, 2014, p. 122).

ج. **انخفاض الدافعية (Low Motivation):** يشير إلى ضعف الرغبة الداخلية في التعلم أو الانخراط في المهام الأكاديمية، وغالباً ما يكون ناتجاً عن تجارب فشل سابقة أو ضعف الدعم الانفعالي (Ryan & Deci, 2000, pp. 68–70).

د. **ضعف الكفاءة الذاتية الأكاديمية (Low Academic Self-Efficacy):** هو اعتقاد المتعلم بعدم قدرته على أداء المهام الأكاديمية بنجاح، ما يؤدي إلى تقليل جهده واستمراريته في التعلم (Bandura, 1997, p. 193).

هـ. الخوف من المقارنة (Fear of Comparison): يتمثل في القلق الناتج عن مقارنة الذات بالآخرين في الأداء أو الإنجاز، مما يضعف الثقة بالنفس ويزيد من الضغط النفسي (Festinger, 1954, p. 118).

٣. صياغة الفقرات: قام الباحث بصياغة الفقرات وفقا للشروط التي وضعها المختصين بالقياس والتقويم النفسي والتربوي والتي اكدت على ان تكون الفقرة تحمل فكرة واحدة، تجنب النفي في الفقرات، وعدم تضمين الفقرات عبارات تدل على العمومية او الندرة، صياغة الفقرات بلغة واضحة ومفهومة بالنسبة لعينة البحث (الشجيري والزهيري، ٢٠٢٢، ص. ١٦٨). وكان توزيع كما هو موضح في جدول (٣)

جدول (٣) توزيع فقرات مقياس التحديات المعرفية والانفعالية على انواعها الفرعية

التحديات المعرفية		التحديات الانفعالية	
ضعف التركيز والانتباه	5	القلق الأكاديمي	5
صعوبة الحفظ واسترجاع المعلومات	5	الإحباط	5
بطء المعالجة المعرفية	5	انخفاض الدافعية	5
ضعف التنظيم الذاتي في التعلم	5	ضعف الكفاءة الذاتية الأكاديمية	5
		الخوف من المقارنة	5
مجموع الفقرات	20	مجموع الفقرات	25

٤. تحديد البدائل والاوزان: اعتمد الباحث تدرج ليكيرت الخماسي وكما هو موضح في جدول (٤)

جدول (٤) بدائل مقياس التحديات المعرفية والانفعالية واوزانها

البدائل	لا تنطبق عليَّ أبداً	نادراً ما تنطبق عليَّ	أحياناً تنطبق وأحياناً لا	غالباً ما تنطبق عليَّ	تنطبق عليَّ تماماً
الاوزان	1	2	3	4	5

٥. تجربة وضوح التعليمات والفقرات: تم عرض المقياس بصيغته النهائية على عينة وضوح التعليمات البالغ عددها (٣٠) طالباً وطالبة؛ لبيان مدى وضوح التعليمات الواردة بالمقياس وتحديد الوقت المستغرق للإجابة. وبعد تطبيق المقياس، تم التأكد من وضوح التعليمات والفقرات، كما تم تحديد وقت الإجابة بالمتوسط الحسابي البالغ (٢٠) دقيقة. ويعد هذا الإجراء ضروريًا للتأكد من أن المقياس يفسر من قبل المستجيبين بالطريقة التي أرادها الباحث، وتجنب أي لبس قد يؤدي إلى انحراف النتائج (ملحم، ٢٠٢٠، ص ٢٥٨).

٦. التحليل الإحصائي: قام الباحث بتطبيق المقياس بصيغته النهائية على عينة التحليل الإحصائي البالغة (٤٠٠) طالب وطالبة، وتمت معالجة البيانات إحصائياً وفقاً للخطوات الآتية:

أ. القوة التمييزية: تم التحقق من القوة التمييزية لفقرات مقياس التحديات المعرفية والانفعالية باعتماد أسلوب المجموعتين الطرفيتين التي أشار إليها العالم "كيلي"، وذلك بترتيب الدرجات التي حصل عليها المستجيبون ترتيباً تنازلياً، وأخذ نسبة (٢٧٪) كحد أعلى و(٢٧٪) كحد أدنى، وبذلك كان عدد أفراد كل مجموعة (١٠٨)، إذ أصبح مجموع أفراد المجموعتين (٢١٦) طالباً وطالبة. ولبيان دلالة الفرق بين المجموعتين، استعمل الباحث الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين. ويعد هذا الإجراء من أقوى المؤشرات في الكشف عن قدرة الفقرة على التمييز بين المستويات المختلفة للسمة المقاسة (أبو حطب وصادق، ٢٠١٠، ص ٤١٢). وبمقارنة القيمة المحسوبة بالقيمة الجدولية البالغة (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، تبين أن جميع الفقرات مميزة.

ب. مصفوفة العلاقات الارتباطية: تعد مصفوفة العلاقات الارتباطية المتمثلة بعلاقة درجة الفقرة بدرجة المجال، والدرجة الكلية للمقياس، مؤشراً جوهرياً على "الاتساق الداخلي" وصدق البناء للفقرات. إذ يرى علام (٢٠١١، ص ١٨٤) أن ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس يضمن أن الفقرة تقيس ذات المفهوم الذي يقيسه المقياس ككل. وقد استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون لبيان قوة واتجاه العلاقة، وتمت مقارنة القيم المحسوبة بالقيمة الجدولية البالغة (٠.١٢٨) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وكانت جميع القيم دالة إحصائياً.

٧. الخصائص السيكومترية للمقياس: تمثلت الخصائص السيكومترية للمقياس بالآتي:

- **الصدق: تم التحقق من صدق المقياس بطريقتين هما:**

أ. الصدق الظاهري: تم التحقق من مؤشرات الصدق الظاهري لمقياس التحديات المعرفية والانفعالية عن طريق عرض المقياس بصيغته الاولية على مجموعة من المحكمين، وقد حصل المقياس على نسبة موافقة تراوحت بين (٨٠ – ١٠٠٪) وهي نسبة مقبولة وفقا للمعاير القياس والتقويم.

ب. صدق البناء: تم التحقق من صدق البناء للمقياس بطريقة تجريبية احصائية وذلك عن طريق التحليل الاحصائي واستخراج القوة التميزية لفقراته وبيان مصفوفة العلاقات الارتباطية.

- **الثبات: تم التحقق من ثبات المقياس بطريقتين هما:**

أ. اعادة الاختبار: تم تطبيق المقياس على عينة الثبات البالغة (٤٠) طالب وطالبة، وبعد مرور (١٠) ايام تم اعادة تطبيق المقياس على نفس العينة، وقد تم المقارنة بين درجات التطبيقين باستعمال معامل ارتباط بيرسون فتبين ان معامل ثبات مقياس التحديات المعرفية بلغ (٠.٨٥)، ومعامل ثبات مقياس التحديات الانفعالية بلغ (٠.٨٤) وتعد درجة المعاملين مقبولة.

ب. معادلة الفا كرونباخ: لبيان مدى ثبات واتساق درجات مقياس التحديات المعرفية البالغ عدد فقراته (٢٠) فقرة، ومقياس التحديات الانفعالية البالغ عدد فقراته (٢٥) فقرة. واستعمل الباحث معادلة الفاكرونباخ على عينة البحث البالغة (٤٠٠) طالب وطالبة وبلغ معامل الثبات مقياس التحديات المعرفية (٠.٧٨)، في حين بلغ معامل ثبات مقياس التحديات الانفعالية (٠.٨٠) وتعد درجة المعاملين مقبولة.

ت. الخطأ المعياري: تم التحقق من الخطأ المعياري لمقياس التحديات المعرفية والانفعالية، وذلك سعيا من الباحث لتحديد الدرجة الحقيقية. أي بمعنى ان الدرجة الحقيقية بعد تحديد نسبة الخطأ فإنها تساوي (±) الدرجة الملاحظة. وكما هو موضح في جدول (٥)

جدول (٥) نسبة الخطأ بمقياس التحديات المعرفية والانفعالية

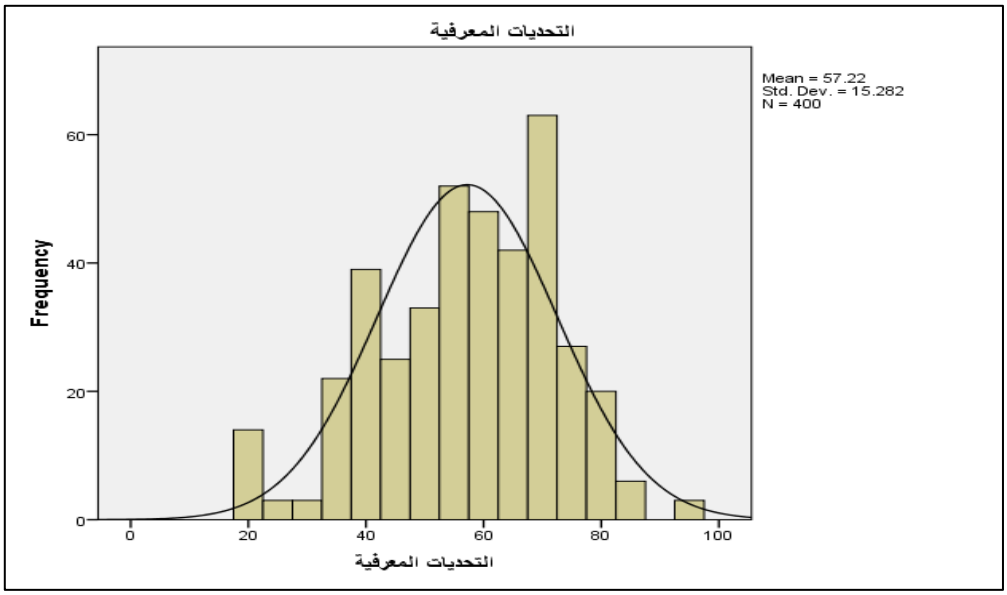
نوع الثبات	التحديات المعرفية			التحديات الانفعالية		
	معامل الثبات	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	معامل الثبات	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
اعادة الاختبار	0.85	15.282	5.92	0.84	20.124	8.05
الفاكرونباخ	0.78		7.17	0.8		9.00

ث. المؤشرات الاحصائية لمقياس التحديات المعرفية والانفعالية: أظهرت المؤشرات الإحصائية لمقياسي التحديات المعرفية والتحديات الانفعالية أن البيانات تتوزع توزيعًا قريبًا من التوزيع الطبيعي، مما يتيح للباحث استعمال الإحصاء المعلمي في معالجة النتائج وتحليلها.

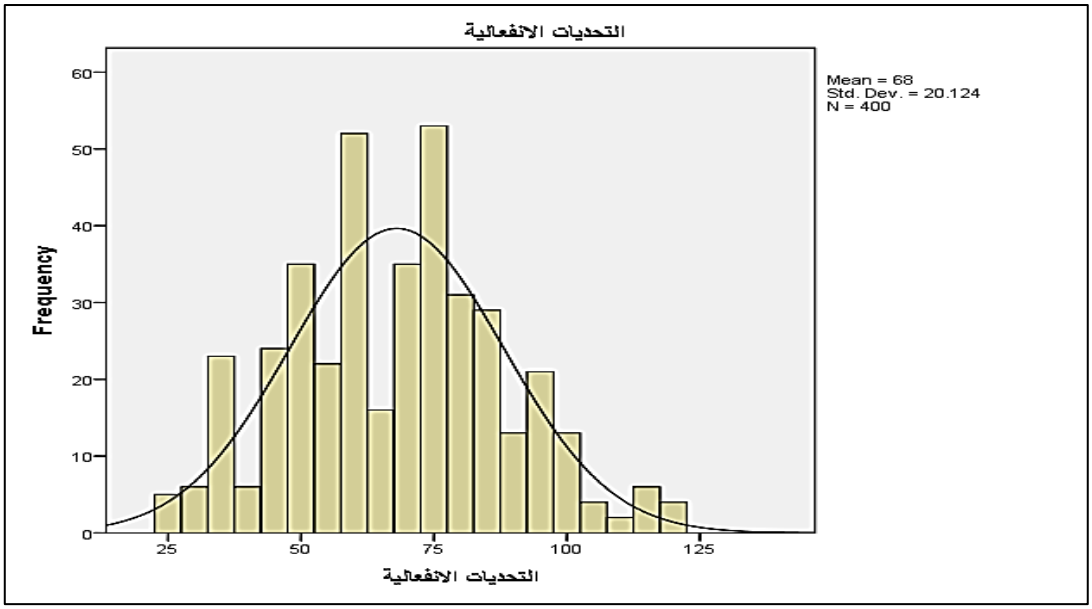
جدول (٦) المؤشرات الاحصائية لمقياس التحديات المعرفية والانفعالية

التحديات الانفعالية	التحديات المعرفية	المؤشرات الاحصائية	
68.00	57.22	Mean	المتوسط الحسابي
69.00	58.00	Median	الوسيط
82	70	Mode	المنوال
20.124	15.282	Std. Deviation	الانحراف المعياري
404.962	233.537	Variance	التباين
.126	-.386-	Skewness	الالتواء
-.368-	-.212-	Kurtosis	التفلطح
95	76	Range	المدى
25	20	Minimum	اعلى درجة
120	96	Maximum	ادنى درجة
27200	22889	Sum	المجموع

شكل (١) منحنى التوزيع الطبيعي لمقياس التحديات المعرفية



شكل (٢) منحنى التوزيع الطبيعي لمقياس التحديات الانفعالية



ج. التطبيق النهائي للمقياس: تم تطبيق المقياس بصيغته النهائية على عينة البحث وذلك بطريقة إلكترونية عن طريق نشر رابط الكتروني[1] في كروبات الطلبة وبعد مرور خمسة ايام ابتداءً من يوم الاحد الموافق (٢٠٢٥/١١/٢) ولغاية يوم الخميس الموافق (٢٠٢٥/١١/٦).

خامساً: الوسائل الاحصائية:

قام الباحث باعتماد الوسائل الاحصائية التي تناسب البيانات وطبيعة المتغيرات، وقد استعان الباحث ببرنامج الحقيبة الاحصائية (SPSS) وهي كما يأتي:

١. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين: لبيان القوة التمييزية لفقرات مقياس التحديات المعرفية والانفعالية.
٢. الاختبار التائي لعينة واحدة: لبيان دلالة الفرق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لمقياسي التحديات المعرفية والانفعالية.

الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها:

الهدف الاول: التعرف على التحديات المعرفية والانفعالية التي تواجه طلبة الكلية التربوية المفتوحة.

لتحقيق هذا الهدف قام الباحث بتطبيق مقياس التحديات المعرفية والانفعالية على عينة البحث الاساسية البالغة (200) طالب وطالبة. وقد بلغ المتوسط الحسابي لمقياس التحديات المعرفية (70.08) بانحراف معياري قدره (6.539)، وان المتوسط الفرضي بلغ (60). كما بلغ المتوسط الحسابي لمقياس التحديات الانفعالية (80.44) بانحراف معياري قدره

(1) https://forms.gle/P1RrfEDvHcXUXFjz9

(8.686)، وان المتوسط الفرضي بلغ (75). ولبيان الفرق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي استعمل الباحث الاختبار التائي لعينة واحدة وكما هو موضح في جدول (٧)

جدول (٧) الاختبار التائي لعينة واحدة لبيان دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي والفرضي لمقياسي التحديات المعرفية والانفعالية

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	الفرق بين المتوسطات	القيمة التائية		الدلالة
						المحسوبة	P-Value	
التحديات المعرفية	200	70.08	6.539	60	10.075	21.791	.000	دالة
التحديات الانفعالية	200	80.44	8.686	75	5.435	8.849	.000	دالة

تُشير نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة (One Sample t-test) في الجدول اعلاه إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسط الحسابي والفرضي لمتغيري التحديات المعرفية والتحديات الانفعالية لدى طلبة الكلية التربوية المفتوحة. ولصالح المتوسطات الحسابية بدلالة القيمة التائية المحسوبة لمتغير التحديات المعرفية (21.791)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (P-Value = 0.000)، وهذا يعني أن أفراد العينة يعانون من تحديات المعرفية مقارنة بالمستوى المتوسط المفترض، أي أن الصعوبات المعرفية التي تواجه الطلبة تفوق المستوى الاعتيادي المتوقع، وهو ما يدل على وجود عوائق معرفية حقيقية تؤثر في كفاءتهم الأكاديمية وأدائهم في مواقف التعلم.

وقد بلغت القيمة التائية المحسوبة لمقياس التحديات الانفعالية (8.849)، وهي كذلك دالة إحصائيًا عند مستوى (P-Value = 0.000). مما يشير ذلك إلى أن مستوى التحديات الانفعالية لدى أفراد العينة أعلى من المتوسط المفترض، مما يعكس أن الطلبة يواجهون ضغوطًا وانفعالات سلبية (كالقلق الأكاديمي، وضعف الثقة الذاتية، والشعور بالإحباط) بدرجة تفوق المعدل المتوسط، الأمر الذي قد ينعكس سلبًا على دافعيتهم للتعلم ومستوى انخراطهم الأكاديمي.

وقد جاءت هذه النتائج متسقة مع الإطار النظري فقد أشارت النماذج النظرية كأنموذج (Ennis et al., 2013) و(Hess, 2014) و(Kristensen et al., 2023) إلى أنّ التحديات المعرفية والانفعالية تزداد لدى المتعلمين كبار السن نتيجة الضغوط الحياتية والالتزامات الاجتماعية والمهنية، الأمر الذي يتطلب تصميم برامج دعم أكاديمي ونفسي تسهم في تعزيز التكيف الأكاديمي وتقليل العبء المعرفي والانفعالي لديهم.

الهدف الثاني: التعرف على دلالة الفروق الاحصائية في التحديات المعرفية والانفعالية لدى طلبة الكلية التربوية المفتوحة وفقا للمتغيرات (الجنس والفئة العمرية):

- **الجنس (ذكور، أناث)**

لتحقيق هذا الهدف قام الباحث بالتعرف على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من الذكور والاناث لمقياسي التحديات المعرفية والانفعالية وكما هو موضح في جدول (٨).

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياسي التحديات المعرفية والانفعالية وفقا لمتغير الجنس

الجنس	العدد	التحديات المعرفية		التحديات الانفعالية	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكر	113	70.41	6.444	80.77	8.872
انثى	87	69.64	6.672	80.00	8.469
Total	200	70.08	6.539	80.44	8.686

ولبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية استعمل الباحث تحليل التباين الاحادي One-Way ANOVA وكما هو موضح في جدول (٩)

جدول (٩) تحليل التباين الاحادي لمقياسي التحديات المعرفية والانفعالية وفقا لمتغير الجنس

المتغير	مصدر التباين	مجموع المتوسطات	درجات الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية	Sig	الدلالة
التحديات المعرفية	بين المجموعات	28.647	1	28.647	.669	.414	غير دالة
	ضمن المجموعات	8479.228	198	42.824			
	الكلي	8507.875	199				
التحديات الانفعالية	بين المجموعات	29.137	1	29.137	.385	.536	غير دالة
	ضمن المجموعات	14984.018	198	75.677			
	الكلي	15013.155	199				

أشارت النتائج في الجدول اعلاه إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في كل من التحديات المعرفية والانفعالية وفقا لمتغير الجنس (ذكور، اناث) ، بدلالة قيمة (P-value = 0.414 , 0.536) وهي اكبر من مستوى الدلالة (0.05).

ويمكن تفسير ذلك علميًا بأن مصادر الضغوط والتحديات في الكلية التربوية المفتوحة هي عوامل مشتركة بين الذكور والإناث، ترتبط بطبيعة النظام التعليمي ذاته (كالتعلم الذاتي، وضعف التفاعل المباشر، وضغوط الوقت)، وليس بخصائص الفرد أو نوعه. لذا فإن تشابه الظروف التعليمية والمعرفية والانفعالية يؤدي إلى تقارب مستويات التحديات لدى الجنسين.

- **الفئة العمرية** (30-25، 40-31، 49-41، 55-50)

لتحقيق هذا الهدف قام الباحث بالتعرف على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من الذكور والاناث لمقياسي التحديات المعرفية والانفعالية وكما هو موضح في جدول (١٠).

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياسي التحديات المعرفية والانفعالية وفقا لمتغير الفئة العمرية

الجنس	العدد	التحديات المعرفية		التحديات الانفعالية	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
25-30	40	68.40	6.705	77.85	8.231
31-40	63	69.25	5.892	78.60	8.118
41-49	58	72.80	7.244	81.10	9.528
50-55	39	74.15	5.953	84.25	8.275
Total	200	70.08	6.539	80.44	8.686

ولبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية استعمل الباحث تحليل التباين الاحادي One-Way ANOVA وكما هو موضح في جدول (١١).

جدول (١١) تحليل التباين الاحادي لمقياسي التحديات المعرفية والانفعالية وفقا لمتغير الفئة العمرية

المتغير	مصدر التباين	مجموع المتوسطات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	Sig	الدلالة
التحديات المعرفية	بين المجموعات	525.315	3	175.105	5.016	0.007	دالة
	ضمن المجموعات	6842.56	196	34.911			
	الكلي	7367.875	199				
التحديات الانفعالية	بين المجموعات	868.225	3	289.41	5.128	0.005	دالة
	ضمن المجموعات	11060.93	196	56.43			
	الكلي	11929.155	199				

تُشير النتائج في الجدول اعلاه إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في التحديات المعرفية والانفعالية لدة طلبة الكلية التربوية المفتوحة بدلالة قيمة (P-Value = 0.007 , 0.005) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05).

وللتعرف على اتجاه الفرق بين المتوسطات وفقاً للفئات العمرية المختلفة استعمل الباحث الاختبارات البعدية (Post Hoc Tests) والمتمثلة باختبار (Tukey HSD , LSD) وقد كانت النتائج كالآتي:

- **التحديات المعرفية:** أشارت الاختبارات البعدية إلى وجود فرق دال بين الفئتين (49 – 41) و(55 – 50) بمتوسط فرق (1.35) لصالح الفئة الاكبر سناً، مما يشير إلى اتجاه تصاعدي في التحديات المعرفية. أي ان التحديات المعرفية تتناسب تناسب طردي مع التقدم بالعمر، وهذه النتيجة تتفق مع الدراسات السابقة كدراسة (Carstensen et al, 2006) و(Ennis et al, 2013).
- **التحديات الانفعالية:** أشارت الاختبارات البعدية إلى وجود فرق دال بين الفئتين (49 – 41) و(55 – 50) بمتوسط فرق (3.15) لصالح الفئة الاكبر سناً، مما يشير إلى اتجاه تصاعدي في التحديات الانفعالية. أي ان التحديات الانفعالية تتناسب تناسب طردي مع التقدم بالعمر، وهذه النتيجة تتفق مع الدراسات السابقة كدراسة (Choi et al., 2024).

أولاً: الاستنتاجات (Conclusions)

١. يعاني طلبة الكلية التربوية المفتوحة من مستوى مرتفع من التحديات المعرفية والانفعالية، حيث تجاوزت المتوسطات الحسابية المتوسط الفرضي بشكل دال إحصائياً، مما يشير إلى وجود عوائق حقيقية تواجههم في مسيرتهم الدراسية.

٢. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى التحديات يعكس أن البيئة التعليمية والظروف الأكاديمية (مثل نظام التعلم المفتوح وضغوط الوقت) تؤثر على جميع الطلبة بشكل متساوٍ بغض النظر عن نوعهم الاجتماعي.

٣. توجد علاقة طردية واضحة بين التقدم في العمر وازدياد التحديات المعرفية والانفعالية؛ إذ أظهرت الفئات العمرية الأكبر (٤١–٥٥ سنة) مستويات أعلى من الصعوبات مقارنة بالفئات الأصغر، وهو ما قد يعزى إلى زيادة الالتزامات الأسرية والمهنية وتراجع المرونة المعرفية مع التقدم في السن.

٤. تتسق نتائج الدراسة مع النماذج النظرية العالمية التي تؤكد أن المتعلمين كبار السن هم الأكثر عرضة للضغوط الانفعالية والعبء المعرفي نتيجة تعدد أدوارهم في الحياة.

ثانياً: التوصيات (Recommendations) بناءً على ما تقدم، يوصي الباحث بالآتي:

١. ضرورة مراجعة المناهج الدراسية في الكلية التربوية المفتوحة وتصميمها بما يتناسب مع خصائص "المتعلمين كبار السن"، مع مراعاة تقليل العبء المعرفي الزائد.

٢. تفعيل وحدات الإرشاد النفسي في الكلية لتقديم برامج دعم مخصصة للطلبة، خاصة الفئات العمرية الكبيرة، لمساعدتهم على إدارة القلق الأكاديمي ورفع الثقة بالذات.

٣. إقامة ورش عمل تدريبية للطلبة الجدد لتزويدهم باستراتيجيات التعلم الفعال وكيفية تنظيم الوقت للتوفيق بين الدراسة والالتزامات الحياتية.

٤. تبني تقنيات تعليمية سهلة الاستخدام لتقليل التحديات التقنية التي قد تتحول إلى تحديات معرفية وانفعالية لدى الطلبة الأكبر سناً.

ثالثاً: المقترحات (Suggestions): استكمالاً لهذه الدراسة، يقترح الباحث إجراء البحوث الآتية:

١. إجراء دراسة مماثلة تتناول "استراتيجيات مواجهة الضغوط" لدى طلبة الكلية التربوية المفتوحة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي.

٢. بناء برنامج إرشادي (معرفي – سلوكي) لخفض حدة التحديات الانفعالية لدى الطلبة وقياس مدى فاعليته.

٣. إجراء دراسة مقارنة بين طلبة الكلية التربوية المفتوحة وطلبة الدراسات الصباحية في الجامعات الحكومية بمتغير التحديات المعرفية.

٤. بحث العلاقة بين التحديات المعرفية ومستوى "الذكاء الرقمي" لدى المتعلمين كبار السن.

المصادر

- عبيدات، محمد. وأبو نصار، محمد. مبيضين، عقلة. (١٩٩٩). *منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات*. دار وائل للطباعة والنشر. عمان.
- ابو علام، رجاء محمود. (٢٠٠٦). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. ط٥. دار النشر للجامعات. مصر.
- الشجيري، ياسر خلف، الزهيري، حيدر عبد الكريم. (٢٠٢٢): *اتجاهات حديثة في القياس والتقويم النفسي والتربوي*. ط١، دار الاعصار العلمي. عمان. الاردن.
- أبو حطب، فؤاد، وصادق، آمال (٢٠١٠). *مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- علام، صلاح الدين محمود (٢٠١١). *القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة*. القاهرة: دار الفكر العربي. (ص ١٨٤: لشرح الاتساق الداخلي وصلاحية الفقرات).
- ملحم، سامي محمد (٢٠٢٠). *القياس والتقويم في التربية وعلم النفس*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- Baddeley, A. D. (2012). Working memory: Theories, models, and controversies. Psychology Press.
- Bandura, A. (1997*). Self-efficacy*: The exercise of control. W. H. Freeman.
- Beck, A. T. (1995). Cognitive therapy: A 30-year perspective. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 9(3), 211–218.
- Bjork, R. A., & Bjork, E. L. (2011). Making things hard on yourself, but in a good way: Creating desirable difficulties to enhance learning. In A. R. Meier & L. J. Ruggiero (Eds.), The Cambridge Handbook of Cognition and Education (pp. 58–69). Cambridge University Press.
- Carstensen, L. L., Fung, H. H., & Charles, S. T. (2006). Aging, emotion, and the intersection of cognition, motivation, and social behavior. In F. I. M. Craik & T. A. Salthouse (Eds.), The handbook of aging and cognition (3rd ed., pp. 345-362). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Carstensen, L. L., Isaacowitz, D. M., & Charles, S. T. (2006). Taking time seriously: A theory of socioemotional selectivity. In P. Verhaeghen & C. Hertzog (Eds.), The Oxford Handbook of Emotion, Social Cognition, and Behavior (pp. 164–184). Oxford University Press.
- Choi, J., Lee, S., & Park, H. (2024). Influence of self-efficacy, anxiety and psychological well-being on academic engagement during university education. *Education Sciences*, 14(12), 1367-1372. https://doi.org/10.3390/educsci14121367
- Ellis, A. (2002). Rational emotive behavior therapy: A therapist's guide (2nd ed.). Impact Publishers.
- Ennis, G. E., Hess, T. M., & Smith, B. T. (2013). The impact of age and motivation on cognitive effort: Implications for cognitive engagement in older adulthood. Psychology and Aging, 28(3), 778-789. https://doi.org/10.1037/a0031255.
- Festinger, L. (1954). Social comparison theory. *Human Relations*, 7(2), 117–140.
- Gutiérrez García, A., & Landeros-Velázquez, M. (2020). Relationship between academic self-efficacy, performance and anxious and depressive symptoms in emerging adult college students. Educación, XXIX(57), 87-109. https://doi.org/10.15517/revedu.v29i57.43758.
- Hess, T. M. (2014). Cognitive aging and the adjustment of learning and memory strategies in adulthood. In R. K. M. D. (Ed.), *Handbook of Adult Development and Learning (pp. 376–398). Oxford University Press.
- Hess, T. M. (2014). Selective engagement of cognitive resources: Motivational influences on older adults' cognitive functioning. Perspectives on Psychological Science, 9(4), 375-390. https://doi.org/10.1177/1745691614527465.
- Knowles, M. S. (1984). Andragogy in action: Applying modern principles of adult education. Jossey-Bass.
- Kristensen, S. M., et al. (2023). Academic stress, academic self-efficacy, and psychological distress: A longitudinal intraindividual study. *Frontiers in Psychology*, 14, 10175374. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.10175374.

- Pekrun, R. (2014). Emotions and learning. In R. J. M. J. (Ed.*), Handbook of Emotion Regulation* (pp. 120–135). The Guilford Press.
- Piaget, J. (1972). Psychology and epistemology: Towards a theory of knowledge. Penguin.
- Putwain, D. W., & Symes, W. (2018). The role of academic anxiety in students' academic outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 88(3), 3–19.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 55(1), 68–70.
- Salthouse, T. A. (2010). When does age-related cognitive decline begin? Neurobiology of Aging, 31(8), 155–167.
- Sarter, M., Givens, B., & Bruno, J. P. (2001). The cognitive neuroscience of sustained attention: Where top-down meets bottom-up. Brain Research Reviews, 35(2), 145–160.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical perspectives and future directions. American Educational Research Journal, 45(1), 167–168.