الرشاقة المعرفية وعلاقتها بدافع الإنجاز لدى طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية بجامعة الموصل

م.د. أموش عبد القادر محمود الزهيري
dr.amosh@uomosul.edu.iq
جامعة الموصل/ كلية التربية للعلوم الإنسانية

الملخص

هدف البحث التعرف على الرشاقة المعرفية لدى طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة الموصل، فضلاً عن معرفة دلالة الفروق في الرشاقة المعرفية وفقاً لمتغير الجنس، كما هدف البحث التعرف على دافع الانجاز عند طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية، فضلاً عن معرفة دلالة الفروق في دافع الانجاز وفقاً لمتغير الجنس، كما هدف البحث معرفة نوع العلاقة بين الرشاقة المعرفية ودافع الإنجاز، وتكونت عينة البحث من (٤٠٠) طالباً وطالبة موزعين على (٤) أقسام إنسانية للصف (الأول والثالث) بواقع (٢٠٠) طالباً و (٢٠٠) طالبة، وقد تم تبني مقياس الرشاقة المعرفية المعد من قبل (الخطيب، ٢٠٢١)، وتم استخرج الخصائص السايكومترية للمقياس (الصدق بأنواعه، الثبات) وبناء مقياس دافع الإنجاز (إعداد الباحثة)، واستعملت الباحثة الحقيبة الإحصائية (SPSS) في استخراج النتائج ومن أهم الوسائل الإحصائية التي تم استعمالها هي (معامل ارتباط بيرسون، معامل ارتباط t لدلالة معامل الارتباط، اختبار t-test لعينتين مستقلتين، اختبار t-test لعينة واحدة). وأظهرت النتائج امتلاك طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية رشاقة معرفية، فضلاً عن عدم وجود فرق دال إحصائيا لدى طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية في متغير الرشاقة المعرفية وفقاً لمتغير الجنس، كما أظهرت النتائج امتلاك طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية دافع الإنجاز، فضلاً عن عدم وجود فرق دال إحصائيا لدى طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية في متغير دافع الإنجاز وفقاً لمتغير الجنس، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية بين الرشاقة المعرفية ودافع الإنجاز.

الكلمات المفتاحية: الرشاقة المعرفية، دافع الإنجاز، طلبة كلية التربية، جامعة الموصل.

Cognitive Agility and Its Relationship to Achievement Motivation among Students at the College of Education for Human Sciences, University of Mosul

Assistant Professor Amoush Abdul Qadir Mahmoud Al-Zuhairi

University of Mosul / College of Education for Human Sciences

Abstract:

The aim of the research is to identify cognitive agility among students of the College of Education for Humanities at the University of Mosul, as well as to know the significance of differences in cognitive agility according to the gender variable. The research also aims to identify the achievement motivation among students of the College of Education for Humanities, as well as to know the significance of differences in cognitive agility according to the gender variable. The research also aims to know the type of relationship between cognitive agility and achievement motivation. The research sample consisted of (400) male and female students distributed over (4) humanities departments for the first and third grades, with (200) male students and (200) female students. The cognitive agility scale prepared by (Al-Khatib, 2021) was adopted, and the psychometric properties of the scale (validity and its types, reliability) were extracted, and an achievement motivation scale was constructed (prepared by the researcher). The researcher used the statistical package (SPSS) to extract the results. Among the most important statistical methods used are (Pearson's correlation coefficient, t-correlation coefficient for the significance of the correlation coefficient, t-test for two independent samples, t-test for a sample One). The results showed that the students of the College of Education for Humanities possessed cognitive agility, in addition to the lack of a statistically significant difference among the students of the College of Education for Humanities in the variable of cognitive agility according to the gender variable. The results also showed that the students of the

College of Education for Humanities possessed the achievement motivation, in addition to the lack of a statistically significant difference among the students of the College of Education for Humanities in the variable of achievement motivation according to the gender variable. The results showed the existence of a direct correlation between cognitive agility and achievement motivation.

Keywords: Cognitive agility, achievement motivation, College of Education students, University of Mosul.

مشكلة البحث:

إن التعلم يسير وفق خطوات متسلسلة متصلة تعتمد على بعض البعض، وهذه الخطوات تبدأ بالتركيز فالإدراك ومن ثم الحفظ في الذاكرة، فبعد الانتباه والتركيز يتم إدراك المثير، ويتعرف، ويعمل على تسجيله في "الذاكرة العاملة" التي تستدعي الخبرات والمواقف السابقة المتصلة بالموقف من "الذاكرة طويلة المدى"، وتبدأ عملية المعالجة والمقارنة للمثير من خلال إعطائه معنى وفقاً للخبرات السابقة، فكل هذه الخطوات تعمل بشكل متصل في علاقة ديناميكية تفاعلية.

أن الفرد يحتاج إلى قدر معين المعلومات الجديدة في محتوى أي مهمة يعمل عليها، وبالقدر نفسه يحتاج إلى تركيز انتباهه على المعلومات المتاحة بالفعل في هذه المهمة، وفي الوقت نفسه يتطلب منه البحث عن المعلومات والانفتاح المعرفي، والاطلاع على الجديد، مما يحتاج توجيه عمليات المعالجة لديه إلى المعلومات الهامة فقط بدرجة من التركيز والانتباه وحجب المشتتات عنه، ليتجنب الوقوع في "مصيدة الانفتاح المعرفي"، ومنع تشتت المعلومات الجديدة التي تطرأ أمامه، وربما لا تكون هامة، وفي الوقت نفسه عدم الوقوع تحت سطوة تركيز الانتباه فيفقد معلومات هامة كانت مفيدة لو أخضعها للمعالجة، ولا يتحقق ذلك للفرد منا إلا إذا تمتع بمستوى عالي من "الرشاقة المعرفية" التي تجعله يعمل على تلك المهام الدينامية بقدر كبير من المرونة بين الانفتاح المعرفي، والانتباه المركز (محمد، ٢٠٢١: ٨٢٨).

ويعد التعليم الجامعي إحدى منارات العلم، فهي المسؤولة عن تزويد الطلبة بالمعارف والمهارات وتساعدهم على تكوين هويتهم الأكاديمية والمهنية، إذ تؤدي دورا في التوافق السليم وتعديل السلوك، إذ أصبح من واجب الجامعات مراعاة الظروف التي تحيط بالطلبة بخاصة الجدد منهم الذين يخضعون لأنواع مختلفة من التوترات أو الضغوطات والمشكلات التي تزيد لديهم القلق الاجتماعي، وإن تفوق الطالب دراسيا يتوقف على ما يمتلكه من دافعية نحو عملية التعلم فكلما ازدادت الدافعية لدى الطالب كلما كان أداءه الدراسي أفضل وعلى العكس من ذلك قد ينخفض

أداء الطالب ويقل رغبته وأداءه الدراسي وينخفض تحصيله الأكاديمي عندما تهبط لدية الدافعية نحو الأداء والانجاز الدراسي (اليوسفي ، ٢٠٠٦) إذ وجد العديد من الباحثين أن هناك تقلبات في مستوى دافعية الانجاز لدى طلبة الجامعة قد تعود إلى أسباب متعددة منها المواقف والمشكلات التي تعترض حياته التعليمية، فضلاً عن التغيرات التي تحدث في المجتمع والتي كان لها علاقة بالقلق الاجتماعي الذي يمر بها الطالب (مومني، ٢٠١٥: ١٩٥).

وبناء على ما تقدم تضع الباحثة مجموعة من التساؤلات: هل يمتلك طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية الرشاقة المعرفية ودافع الانجاز؟ وهل هناك علاقة بين الرشاقة المعرفية ودافع الإنجاز؟ وهل هناك فروق وفقا لمتغير الجنس.

أهمية البحث:

تؤكد الاتجاهات الحديثة في علم النفس التربوي الاستمرار على تطوير قدرات الطلبة ومساعدتهم في عملية التعلم، وأن يكونوا مستقلين في تعلمهم وأن يفكروا في مستقبلهم واكثر تفاعلاً من كونهم متلقين بصورة تقليدية؛ ولكي يصبح الطلبة أكث استقلالاً في تعلمهم عليهم أن يتعلموا أسلوب طرح الأسئلة وكيف يتحصلون على المعلومات من مصادرها الأصلية، ولكي تكون عملية التعلم أكثر فاعلية يجب أن يمتلك المتعلم جميع الوسائل الملائمة لما يريد تعلمه، وأن يعمل على استمرار نشاطه أثناء عملية التعلم ويوجهه نحو تحقيق هدف التعلم من خلال زيادة مستوى دافعيته للتعلم من خلال التدعيم الذاتي الإيجابي (الحيلة، ٢٠٠٢: ١٣٩).

وتعد الرشاقة المعرفية جانبا مهما وذا فائدة لشخصية المتعلم، ومن شأنها أن تزيد من مهارات التفكير والذكاء العام لدى الطالب، لحل المشكلات التي تواجهه، وتزيد من إيجابياته، كما تمكنه من التحكم في موقفه العقلي وأسلوب تفكيره بفضل كفاءته الذاتية، فضلاً عن مساعدته في اتخاذ قرارات أفضل ومعالجة المعلومات بسرعة أكبر، مما سيؤدي في النهاية إلى أداء أكاديمي أفضل واحتمال أكبر للنجاح الأكاديمي، ويمكن للشخص النشيط معرفياً التمييز بين أنواع التعليمات المختلفة واتخاذ القرارات من المتوقع أن ينشط المهارات المعرفية، وكذلك القدرة على فهم مجموعة متنوعة من القدرات الاجتماعية والعاطفية وخفة الحركة، وعلى الرغم من أهمية الرشاقة المعرفية إلا أن هناك عدد قليل من الدراسات تناولت هذا المفهوم، إذ أنه ما زال في مرحلة الاستجلاء والتكوين البحثي (الفيل، ٢٠٢٠: ٦٣٩).

وتتمثل الرشاقة المعرفية في قدرة الطالب على التكيف العقلي بسرعة وكفاءة مع التغيرات في بيئته، وتتضح أهمية الرشاقة المعرفية في أنها تساعد الطالب على إحداث التكامل والتنسيق بين قدرات متعددة وسط ظروف متغيرة، وتساعده على التكيف مع المواقف المختلفة لتلبية الاحتياجات البيئية ويعد ذلك أمراً تربويا مهما (Pisapia, 2009: 46).

إن أهمية الرشاقة المعرفية تتزايد بشكل مستمر بما يتوافق مع التقلبات والتعقيدات في البيئة الأكاديمية، إذ إن بيئة المهام التي تعود على أدائها الفرد من قبل عرضةً للتغيير، ولذلك ذهب البعض من الباحثين في مجال علم النفس التربوي والمعرفي في محاولة لاستكشاف جوانب جديدة في "الأداء المعرفي" للفرد لتمكينه من اتخاذ القرار في مثل تلك المهام، وتعطيه قيمة تنافسية عن غيره تجعله أكثر نجاحاً في بيئات العمل، وهذا ما يجعل مفهوم الرشاقة المعرفية من المواضيع المهمة (Hutton & Tuner, 2019: 1).

تعد الرشاقة المعرفية احد الأبعاد الرئيسية الاربعة لعملية الابداع في مفهوم القياس النفسي، كما تعد من ابرز مهارات التفكير المتشعب أو المنتج ولا غنى من الرشاقة المعرفية في التكيف مع المعلومات الجديدة والمستجدات التي يواجها الطالب والمعلم في البيئة التعليمية وخارجها ولا غنى عن هذه المهارة في حياة الطالب العملية التي تتفاعل مشكلاتها يوما بعد يوم في مختلف ميادين الحياة الاجتماعية والاكاديمية والمهنية، إذ تعد احدى الخصائص الضرورية في معالجة المشكلات بصورة فعالة في اجادة الاتصال مع الآخرين ولعب الأدوار والتفاوض وحل النزاعات والتوصل الى حلول ابداعية للمشكلات (Jarwan, 2010: 1). وهو ما أيدته نتائج دراسة (Good, 2009) إن الأفراد الذين يمتلكون مستويات مرتفعة من الرشاقة المعرفية يكون أدائهم أفضل، وبفروق دالة إحصائياً على المهام التفاعلية موقوتة الزمن على العكس من ذوي المستويات المنخفضة؛ لأن لديهم قدرة أعلى في التحرك بخفة إلى الأمام وللخلف ما بين "الانفتاح المعرفي، والانتباه المركز" (محمد، ٢٠٢١: ٨٢٨).

وتلعب الدافعية نحو الإنجاز دوراً كبيراً في دفع سلوك الطالب نحو انجاز مهامه الدراسية المختلفة وتتأثر بعدد من العوامل، إذ تعمل الدافعية على توجيه الفرد نحو الرغبة في النجاح؛ لأن مفهوم دافعية الإنجاز مفهوم مرتبط بجانب السلوك المعرفي مثل التخطيط للمستقبل والتنظيم واتخاذ القرار والتعلم (حجة ومحمد، ٢٠٢٢: ٢٤٠).

إن حاجة الفرد إلى الإنجاز، تتجلى من خلال القيام بالأعمال المعقدة والتي تتطلب جهداً عالياً كما يتضح ذلك في تناول الأفكار وترتيبها باستقلالية بقدر الإمكان؛ كما تتضمن الحاجة إلى الإنجاز تجاوز الطالب لما يواجهه من صعوبات، للوصول إلى القمة والتعلم في أي مجال من مجالات الحياة، فضلاً عن ذلك، فإن الفرد المدفوع بقوة الإنجاز، هو فرد يتفوق على ذاته، وينافس الآخرين ويتخطاهم، ويتفوق عليهم، ويرتفع تقديره لذاته من خلال الممارسات الناجحة لما لديه من قدرات وإمكانات. (معمرية، ٢٠١٣: ٧٥).

وتؤدي المنافسة دوراً حاسماً في تنشيط دافع الانجاز الدراسي، إذ تعمل على تحفيز الطلاب وبخاصة المتفوقين وتستثير دوافع الانجاز لديهم وتؤثر على الأداء الدراسي من خلال ما تستثيره من جوانب معرفية ووجدانية وسلوكيات، او مشاعر وسلوكيات ايجابية تعاونية من خلال

استخدام استراتيجيات ذات توجه ايجابي تتيح للطلبة المنافسة والمثابرة والفخر بإنجازاتهم دون استثارة الطلبة الآخرين (الدليمي، ٢٠١٨: ١٤).

وتتضح اهمية دافع الإنجاز الدراسي كونه يعد مكوناً جوهرياً يسهم في سعي الطالب نحو تحقيق ذاته من خلال ما ينجزه وما يحققه من أهداف وما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل ومستويات أفضل لوجوده الإنساني (قشقوش وطلعت، ١٩٧٩: ١٧)، وبدون هذه الدافعية العالية نحو الإنجاز الدراسي تكون العملية التربوية قد أخفقت في تحقيق أهداف مهمة من أهدافها فيضيع الجهد والوقت والمال المبذول فيها لأن أهمية دافع الإنجاز الدراسي لا تقتصر على دفع الطالب إلى النمو والرغبة في التطور والاطلاع بل قد تدفعه الى التنافس الايجابي والى ان يستمر الطلبة في طلب العلم والتعلم (الدوري، ٢٠٢٤: ٤٦٣).

لقد حظي مفهوم دافع الإنجاز باهتمام علماء النفس التربوي في السنوات الأخيرة، وهو كونه ميل دافعي يثير استجابات توقع الأهداف الايجابية أو السلبية، التي تستثار في المواقف التي تتضمن سعيا وفق مستوى معين من ا لامتياز والتفوق، حيث يقيم الأداء أو نتائج المهمة على أنه نجاح أو فشل (معيقل، ٢٠١٧: ٤٥٢).

أن الدافع للإنجاز من الدوافع الرئيسة التي تكون الشخصية الإنسانية وتحدد ما يكون عليه الفرد من مستوى للطموح الذي يسهم بدوره في تغيير أساليب التفكير والحياة، مما يجعلها أكثر تطوراً لمواجهة تحديات العصر، وبناء على ذلك فقد اعتبر علماء علم النفس أن دافع الإنجاز من أهم القوى المحركة للسلوك الإنساني بما يجعله محوراً أساسياً من محاور البحث في مجال الشخصية وديناميتها (أبو شقة، ٢٠٠٧: ٣).

وقد توصلت دراسة الطواب (٢٠٠٢) إلى أن "دافعية الإنجاز" بمستوييها (المرتفع والمنخفض) أثر رئيس بالنسبة على مستوى التحصيل الدراسي، وقد أشارت الفروق في درجات التحصيل الدراسي أنها كانت لصالح الطلبة ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة، بينما أشارت دراسة **تافاني ولوش (Tavani & Losh)** إلى وجود علاقة طردية إيجابية بين المتغيرات جميعها كإنجازات الطلبة في المجال الأكاديمي وتوقعات الطلاب ومستوى دافعيتهم والثقة بالنفس؛ وإن هذه المتغيرات تعد جميعها ت هامة لإنجازات الطلاب الأكاديمية، كما وجد أن للجنس آثر دال على توقعات الطلاب ومستوى الدافعية (معيقل، ٢٠١٧: ٤٤٣، ٤٤٨).

الأهمية النظرية

١-التركيز على شريحة مهمة من المجتمع والمتمثلة بطلبة الجامعة والتي تعد فئة مهمة، إذ يساعد البحث الحالي على فهم دافعيتهم نحو الإنجاز والقدرة على التعامل مع المعلومات من خلال الرشاقة المعرفية.

٢-معرفة مدى العلاقة بين متغيرات البحث ودورهما في حياة الفرد وكيفية التعامل مع الحياة الاكاديمية بشكل أفضل.

الأهمية التطبيقية:

١-الكشف عن الرشاقة المعرفية ودافع الانجاز.

٢- يوفر البحث الحالي مقياساً يساعد على تشخيص دافع الانجاز يتلاءم مع مستوى طلبة الجامعة.

أهداف البحث

هدف البحث التعرف على:

١- "الرشاقة المعرفية لدى طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية".

٢- "دلالة الفروق في متغير الرشاقة المعرفية وفقاً لمتغير الجنس (ذكور-اناث) لدى طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية".

٣- "دافع الانجاز لدى طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية".

٤- "دلالة الفروق في متغير دافع الانجاز وفقاً لمتغير الجنس (ذكور-اناث) لدى طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية".

٥- "العلاقة الارتباطية بين الرشاقة المعرفية ودافع الانجاز لدى طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية".

حدود البحث:

أ. الحدود الزمانية: العام الدراسي ٢٠٢٤ – ٢٠٢٥ الدراسة الصباحية.

ب. الحدود المكانية: جامعة الموصل.

ج. الحدود البشرية: طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية من كلا الجنسين الذكور والاناث.

د. الحدود الموضوعية: الرشاقة المعرفية-دافع الانجاز.

تحديد المصطلحات

الرشاقة المعرفية: عرفها **جود** (Good, 2009) على أنها مكون معرفي مركب يوضح مدى انسجام وتفاعل القدرات المعرفية الثلاث لدى الفرد معاً أثناء أداء المهام في بيئات تتضمن مهام دينامية بحيث تمكنه من التوافق وتغيير الأداء وفقاً للمهام وتقديم الاستجابة الأمثل (Good, 2009: 19)،

بينما عرفها **ميلر ودوستر** (Ross et.al, 2018) بانها قدرة الفرد على التحرك بسهولة ذهابا وايابا بين الانفتاح والتركيز (Ross et.al, 2018: 86-87).

أما (**البديوي، ٢٠٢١**) فيعرفها بأنها "بنية عقلية تتضمن قدرة الطالب على الخفة والتكيف بسرعة وكفاءة والانفتاح المعرفي وتركيز الانتباه إذ تستلزم المرونة أن تكون وسطا بين الانفتاح

وتركيز الانتباه، فلا يمنعها الانتباه المركز من الانفتاح على كل جديد ولا يمنعها الانفتاح من افتقاد معالجة أية معلومة مهمة فتضطر بذلك لمعالجة معلومات غير ذات صلة هادفة بذلك توجيه القرارات الحاضرة والمستقبلية بشأن الوسائل والغايات في مواقف العالم الحقيقي" (البديوي، ٢٠٢١: ٢٠١).

وتتحدد الرشاقة المعرفية إجرائيا بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطلبة على فقرات مقياس الرشاقة المعرفية.

دافع الإنجاز: عرفه ماكليلاند (**McClelland, 1983**) رغبة ثابتة نسبيا في شخصية الفرد تحدد مدى توجه الفرد ونجاحه من أجل تحقيق أهدافه المنشودة (McClelland, 1983: 565).

بينما عرفه (**خليفة، ٢٠٠٠**) "رغبة الفرد لتحمل المسؤولية والسعي نحو تحقيق التفوق لتحقيق أهداف معينه والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل" (خليفة، ٢٠٠٠: ٩٦).

وعرفه (**عطية، ٢٠٠٢**) بأنهُ عبارة عن "بناء افتراضي متعدد الأبعاد يوجه الفرد ويدفعه إلى القيام بواجباته بدقة ونظام واستقلالية، والعمل على تخطي العقبات التي تصادفه والتغلب عليها، مما يبث الثقة والطمأنينة في نفسه بهدف بلوغ معايير الامتياز، وتحقيق الأهداف المستقبلية القريبة منها والبعيدة" (عطية، ٢٠٠٢: ٣١).

ويعرف دافع الإنجاز اجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب عند استجابته عن فقرات مقياس دافعية الانجاز الذي قامت الباحثة بإعداده.

الإطار النظري

أولاً: الرشاقة المعرفية

ظهرت الحاجة إلى مصطلح الرشاقة المعرفية على الرغم من وجود مفاهيم متعددة وصفها الباحثون إلى الحد الذي يستطيع فيه الفرد إجراء تغيير في أدائه بما يتناسب مع البيئة وتغيراتها ونوع المهمة التي تم تكليفه بها، ومن أكثر المصطلحات شيوعا في هكذا حال (هو مصطلح القدرة على التكيف) (Pulakos, et al., 2000: 613-616).

إن مصطلح "القدرة على التكيف" قد يكون مناسباً إذا كان يزيد في ظروف من درجة الغموض والتعقيد ضمن المهمة (Lepine, et al., 2006: 563-565)، وقد يعني وصف قدرة الطالب على تكييف استجاباته في ظروف أخرى، بأنه قابلية الطالب على حشو عديم الفائدة، مما يؤدي ذلك في معظم الأحيان إلى مغالطات معرفية (Haynie, 2005: 90-93)،

وقد أطلق عدد من الباحثين على هذا المفهوم القدرة على "التكيف المعرفي" كونه يعكس مدى قدرة الطالب على إحداث تغييرات في قراراته ومعرفته بما يتوافق مع متطلبات البيئة المتغيرة التي

يعمل فيها، مع تغييرات في أجزاء "المحتوى المعرفي للمهمة"، فضلاً عن عدم تحديد سرعة واتجاه التغيير المطلوب، وهذا بالطبع يحتاج إلى وصفه بطريقة أخرى لا يوفرها هذا المصطلح، ولكن يقدمها مصطلح الرشاقة المعرفية (Good, 2009: 17-18).

حاول كل من (**Knox, Lugo, Helkala, Sutterlin & Josok, 2018**) توسيع نطاق مفهوم "الرشاقة المعرفية"، كونها تعكس مدى إمكانية الطالب على استعمال عملياته المعرفية جميعها بتناغم وإنسجام، بأسلوب يتوافق مع أهدافه بطريقة ديناميكية، ويتحقق ذلك من خلال تكييف الاستجابات المطلوب في مواكبة المواقف المتغيرة لبيئة تلك المهام الموكلة (Josok,, et al., 2016: 4452-453)، فضلاً عن ذلك فقد سعوا إلى تنقيح هذا المصطلح مرة ثانية، على أنه قدرة الفرد على التصرف بسهولة مستخدما المرونة والانتباه واسلوب التنظيم الذاتي، ويتم ذلك عن طريق قياس "قدرة الفرد على التحكم المرن في اهتمامه المركز"، وفي "التحكم المرن في الانفتاح المعرفي" فضلاً عن التحولات المرنة في معرفتهم نحو تعزيز أعمق في المهمة، فضلاً عن التنظيم الذاتي للأفكار والعواطف وردود الأفعال أثناء المهام التفاعلية محدودة الوقت(Josok, et al., 2019: 7).

وقد اتفق معظم الباحثين من خلال الأطر النظرية ونتائج الدراسات على وجود ثلاثة مكونات أساسية للرشاقة المعرفية تشمل الانفتاح المعرفي والمرونة المعرفية وتركيز الانتباه كدراسات (Good, 2009; Good & Yeganeh, 2012) (البديوي، ٢٠٢١) و(عبد العزيز، ٢٠٢٢) و (محمد وعبد الرحمن، ٢٠٢٢) و(Hutton & Tuner, 2019)، وقسمها محمد (٢٠٢١) إلى أربعة مكونات تشمل المكونات الثلاثة إضافة إلى بعد أطلق عليه محصلة الرشاقة المعرفية، بينما حدد (Hbash, 2023) خمسة أبعاد للرشاقة المعرفية من خلال إضافة بعد الفطرة السليمة والمنطق والرشاقة الانفعالية للمكونات الأساسية (عبدالستار، ٢٠٢٤: ٦٣).

وحددت الباحثة ثلاثة أبعاد رئيسة كما مبين في أدناه

البعد الأول/ الانفتاح المعرفي: ورد مصطلح الانفتاح في التراث النفسي كأحد أبعاد "عوامل الشخصية الخمسة الكبرى" تحت مسمى "الانفتاح على الخبرة"، من خلال نظرية (Costa & McCrae) الشهيرة عام (١٩٨٥)، إذ تم استخدامه لتحديد شخصية الفرد الذي يتسم بميله للاهتمام بالأمور غير الروتينية، والذي يشعر بالارتياح للغموض، السعي نحو الابداع والابتكار، ويتقبل الأفكار والخبرات والمواقف الجديدة؛ بسبب اتساع، وعمق، ونفاذ الوعي لديه، بما يمكنه من الأداء بمهارة حتى مع استمرار تغير متطلبات المهام المطلوبة منه (Digman, 1990: 417-421)؛ وبالتالي فإن مثل هذا الفرد يكون أكثر فاعلية وكفاءة في أداء المهام (Blickle, 1996, 337-341) (محمد، ٢٠٢١: ٨٤٥)، ويتميز أصحاب هذا البعد بالاهتمام خارج نطاق الروتين، وهم يشعرون بالراحة تجاه الغموض، ويتقبلون الأفكار والتجارب الجديدة، ويمتلكون

القدرة على حل المشكلات ذات الألغاز، والبحث عن تجديد الافكار وإيجاد حلول ذات صبغة إبداعية تجعلهم يتأقلمون مع التغييرات بشكل مناسب (Haupt, et.al, 2017: 3)

البعد الثاني/ تركيز الانتباه: هو مدى قدرة الفرد على معارضة أو مقاومة أو تشتت أثناء القيام بمهمة ما، والتركيز من خلال كل من مهارته في تضييق مجال انتباهه الإدراكي إذ تتركز حواسه على معلومة محددة، ومهارته في تضييق مجال انتباهه المفاهيمي بحيث يكون التركيز على نوعية معينة من المعلومات المتاحة في بيئة تلك المهمة (إبراهيم، ٢٠٢٣: ٩٢).

البعد الثالث/ المرونة المعرفية: وهي مدى "قدرة الفرد على تحويل وجهة نشاطه العقلي نحو المعلومات الأكثر ارتباطا بالمهمة التي يعمل عليها رغم التغير المستمر في أجزائها، وذلك من خلال عدم تثبيت استخدام استراتيجية عقلية واحدة إلا مع الأجزاء المألوفة من تلك المهمة (إبراهيم، ٢٠٢٣: ٩٢).

الدراسات السابقة المتعلقة بالرشاقة المعرفية

دراسة سرحان وعبدالواحد (٢٠٢٢): استهدف الدراسة معرفة "الرشاقة المعرفية" لدى طلبة الجامعة الفروق ذات الدلالة الإحصائية تبعا لمتغيري الجنس والتخصص لطلبة جامعة الأنبار للدراسة الصباحية من "ذكور وإناث"، والتخصص "العلمي والإنساني" وللعام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢)، وبلغ مجتمع البحث (٢٣١٩٣) طالبا وطالبة، تكونت عينة البحث من (٣٠٠) طالب وطالبة وتبني الباحثان مقياس (عبد ريه، ٢٠٢٠) للرشاقة المعرفية، وبعد معالجة البيانات إحصائياً توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: توافر الرشاقة المعرفية لدى طلبة الجامعة بمستوى متوسط ، يوجد فرق ذو دلالة إحصائية وفق متغير الجنس (ذكور، إناث) في مقياس الرشاقة المعرفية ولصالح الذكور، ويوجد فرق ذو دلالة إحصائية وفق متغير التخصص علمي، إنساني) في مقياس الرشاقة المعرفية لصالح التخصص العلمي (سرحان وعبدالواحد، ٢٠٢٢: ٤٦٤).

دراسة محمد ومحمد (٢٠٢٣): هدفت الدراسة الكشف عن مطابقة النموذج البنائي المقترح للعلاقات بين الرشاقة المعرفية، وكلا من الشغف الأكاديمي، وتألفت العينة الأساسية للبحث من (٣٠٠) طالب وطالبة من طلاب الجامعة بالفرقة الثالثة بكلية التربية النوعية جامعة عين شمس، منهم (٣٤) من الذكور و (٢٦٦) من الإناث، واستخدام مقياس للرشاقة المعرفية إعداد الباحثان، ومقياس للشغف الاكاديمي الطلاب الجامعة (تعريب الباحثان)، ومقياس للإحتراق الاكاديمي لطلاب الجامعة (تعريب الباحثان)، واستعمل الباحثان التحليل العاملي الاستكشافي والتحليل العاملي التوكيدي طبقت هذه الأدوات على عينة البحث الأساسية وباستخدام حزمة البرامج الإحصائية (IBM SPSS 26) لحساب الاساليب الإحصائية(t-test ومعامل الارتباط لبيرسون، واستخدم نمذجة المعادلة البنائية للتحقق من مدى مطابقة النموذج المقترح مع بيانات عينة البحث)، وأسفرت النتائج عن أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي النوع

الاجتماعي (ذكور – إناث) في متغيرات البحث على الدرجة الكلية لمقاييس الرشاقة المعرفية والشغف والاحتراق الاكاديمي ومكوناتهم، ووجود علاقة ارتباطية دالة عند مستوى دالة (٠.٠١) بين بعض ابعاد متغيرات البحث، كما تم التوصل الى نموذج بناتي مقترح يفسر العلاقات أو التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين الرشاقة المعرفية، وكلا من الشغف والاحتراق الأكاديمي مع بيانات عينة البحث من طلاب الجامعة (محمد ومحمد، ٢٠٢٣: ١٣٣٢).

دراسة عبدالستار (٢٠٢٤): هدف الدراسة التعرف على العلاقة بين كل من الرشاقة والاحتراق الأكاديمي والاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، لدى عينة من طلاب الجامعة بكليتي الآداب والتربية جامعة حلوان قوامها (٣٨٢) طالبا ، وباستخدام عدة مقاييس شملت: الرشاقة المعرفية (إعداد الباحثة)، والاحتراق الأكاديمي (إعداد الباحثة)، والاندماج الأكاديمي (خليفة، ٢٠١٩)، توصلت النتائج إلى وجود علاقة سالبة بين الرشاقة المعرفية ومكوناتها وبين الاحتراق الأكاديمي، وكذلك وجود علاقة موجبة الرشاقة المعرفية بمكوناتها والإندماج الأكاديمي، ووجود مسارات مباشرة (موجبة وسالبة) من الرشاقة المعرفية في الاحتراق الأكاديمي والاندماج الأكاديمي، ووجود مسارات مباشرة سالبة من الاحتراق الأكاديمي في الاندماج الأكاديمي، وجود مسارات سالبة مباشرة تركيز الانتباه والمرونة المعرفية والانفتاح المعرفي في الاحتراق الأكاديمي، وجود تأثير موجب مباشر وتركيز الانتباه والانفتاح المعرفي في الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة (عبدالستار، ٢٠٢٤: ٥٠).

ثانياً: دافع الإنجاز

يعد الدافع للإنجاز من الموضوعات الأساسية التي اهتم بفحصها الباحثون في مجالي علم النفس الاجتماعي وعلم نفس الشخصية، وكذلك المهتمون بالتحصيل الدراسي والأداء المعملي في إطار علم النفس التربوي، فضلاً عن علم النفس المهني ودراسة دوافع العمل وعوامل النمو الاقتصادي. كما حظي الدافع للإنجاز بأكبر اهتمام بالمقارنة إلى بقية الدوافع الاجتماعية الأخرى، إذ أن الدافع للإنجاز لا يهدف إلى توجيه السلوك وتنشيطه فحسب، بل إنه يؤثر على إدراك الفرد للمواقف، فضلاً عن مساعدته على فهم السلوك الذاتي وسلوك المحيطين به، وكذلك تفسير هذا السلوك وتحديد الهدف منه (النيال وعبدالمجيد، ٢٠٠٩: ١٦١).

يعد مفهوم دافع الانجاز الى العالم "موراي" إذ يرجع له الفضل فـــي إدخال هذا المفهوم إلى التراث النفسي، إذ يعد "موراي" أول من قدم مفهوم الحاجة الى الانجاز من خلال نسق دينامي متكامل عن الحاجات النفسية واعده احد المتغيرات الاساسية لدينامية السلوك والشخصية، وأخذ مفهوم "الحاجة إلى الإنجاز" حيزاً كبيراً في مجال علم النفس، ولم يخرج هذا المفهوم عن نسق (موراي) رغم العديد من الدراسات التي تناولته، إذ لا زالت المصادر الأصلية المتعددة لهذا

المفهوم فكرة "موراي" للدلالة على ما تقصده هذه المصادر بمفهوم الدافع للإنجاز (بالحاجة إلى الانجاز) (الدوري، ٢٠٢٤: ٤٦٨)،

أشارت بعض الدراسات التي اهتمت دافع الإنجاز (Decharms & Moeller, 1962) إلى أن هناك أدلة على وجود علاقة بين مستوى الدافع للإنجاز وبين إنتاجية المجتمع، أي أن دافع الإنجاز في أي مجتمع أو بيئة معينة يؤثر في تقدمه الاقتصادي والأكاديمي والتكنلوجي، وأشار بيك (Beck) إلى أن دافع الإنجاز يمثل قدرة الفرد على أداء الأعمال الناجحة المجهدة ودور التنافس الايجابي للوصول إلى أعلى المستويات، ويرتبط هذا بالقدرة على تجاوز الصعوبات والاحتفاظ بمعايير عالية، وتحسين مهارات الفرد، وزع التنافس بينهم، والسيطرة على "البيئة الاجتماعية والفيزيائية" (صرداوي، ٢٠١١: ٣٠٨).

إن الدراسات الـ تي اجريت حول دافع الانجاز قد ارتبطت بأعمـال (اتكسنون) و (ماكليلاند) إذ عدوا أوائل الذين ركزوا جهودهم وانتباههم الى دافع الانجاز وقد أثرو هذا المجال بالمزيد من الدراسات, وقد قام "ماكيلاند" بتطوير اختبار واتباع أسلوب جديد في قياس دافع الانجاز وتحديد درجـــاته، كما وضح دور دافع الانجاز في العمليات النفسية الأخرى كالتعلم، الأداء، التذكر، الإدراك والتفكير ودافع الانجاز الاكاديمي كمفهوم هو تكوين افتراضي يضمن الشعور بالتفوق والأداء في مواقف تنافسية تهدف نحو النجاح والخوف من الفشل وهذان الجانبان يحكمان سلوك الفرد عن سعيه والكفاح من أجل التفوق (الدوري، ٢٠٢٤: ٤٦٨). وأشار كل من أتكنسون وما كليلاند وزملاؤهما في نظريتهم (١٩٥٣) إلى أن دافع الإنجاز يمثل تكوين افتراضي، ويعني الوجدان أو الشعور المرتبط بمستوى تقييم الأداء، ويعكس هذا الشعور بحد ذاته الى وجود مكونين هما "الأمل في النجاح" و"الخوف من الفشل"، ويتضح من سعي الفرد وبذله أقصى طاقة والكفاح من أجل النجاح، وأضاف أتكنسون و فيذر (Atkinson & Feather, 1953) في نظرية الإنجاز التي سميت بنظرية "التوقع–القيمة" وتكونت بنيتها المعرفية في أن النجاح غالباً ما يتبعه الشعور بالبهجة والفخر، والفشل يتبعه الشعور بالإحباط، وعن طريق ذلك يتحدد مفهوم دافع الإنجاز كونه استعداد الفرد للتقدم من النجاح، ويتحدد التوقع في احتمالية أو إمكانية وقوع هذا النجاح، بينما يكون الباعث هو قيمة الفوز ذاته، أما دافع الإنجاز فهو ذلك "المركب الثلاثي" من قوة الدفع ومدى احتمالية نجاح الفرد والباعث ذاته بما يمثله من قيمة لدى الفرد (خليفة ، ٢٠٠٠: ٩٤)

الدراسات السابقة المتعلقة بالدافع للإنجاز

دراسة حيتامة وربيحة (٢٠٢١): هدفت الدراسة معرفة العلاقة بين الذكاءالانفعالي والدافعية للانجاز، وإيجاد الفرق بين الجنسين في درجات الذكاء الانفعالي والدافعية للإنجاز لدى عينة من طلبة جامعة مولود معمري بتيزي وزو، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٦) طالب وطالبة،

واعتمدت الباحثتان على مقياس الذكاء الانفعالي لأحمد عبد المنعم الدردير (٢٠٠٢)، ومقياس الدافعية للإنجاز لعبد الرزاق صالح الغامدي (٢٠٠٩) ، وأسفرت نتائج الدراسة الحالية عن وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي والدافعية للإنجاز، فضلاً عن وجود فرق دال إحصائياً بين الجنسين في درجات الذكاء الانفعالي ولصالح الإناث، وعدم ووجود فرق دال إحصائياً بين الجنسين في درجات الدافعية للإنجاز (حيتامة وربيحة، ٢٠٢١: ٩٥).

الدوري (٢٠٢٤): هدفت الدراسة التعرف على مستوى كل من المنافسة ودافع الانجاز الدراسي لدى عينة من طلبة مدارس المتميزين بقضاء تكريت، والتعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية في مستوى المنافسة ودافع الانجاز الدراسي وفقا لمتغير الجنس (ذكور–اناث)، وبعد وبلغت عينة الدراسة (١٢٠) طالب وطالبة عينة متساوية، واستعملت الباحثة مقياس المنافسة (إعداد الباحثة)، وتبنت مقياس دافع الإنجاز الدراسي،, ولغرض معالجة البيانات احصائيا استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي لعينة واحدة, والاختبار التائي للعينتين مستقلتين وقد أظهرت النتائج وجود مستوى من المنافسة ومستوى من دافع الانجاز الدراسي لدى طلبة مدارس المتميزين, وجود فروق دالة احصائيا في مستوى المنافسة تبعا المتغير الجنس ولصالح الاناث, وجود فروق في دافع الانجاز الدراسي تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الاناث, وكذلك وجود علاقة ارتباطية طردية بين المنافسة ودافع الانجاز الدراسي (الدوري، ٢٠٢٤: ٤٥٩).

منهجية البحث واجراءاته:

اعتمد البحث الحالي المنهج الوصفي الارتباطي في دراسة الرشاقة المعرفية ودافع الإنجاز.

مجتمع البحث: شمل مجتمع البحث الحالي طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية للدراسة الصباحية ومن المستمرين بالدوام للعام الدراسي (٢٠٢٤–٢٠٢٥)، موزعين على (٦) أقسام إنسانية.

عينة البحث: تم اختيار عينة عشوائية طبقية من طلبة كلية التربية العلوم الانسانية ومن كلا الصفين الاول والثالث من أربعة أقسام إنسانية، اذ بلغت عينة البحث (٤٠٠) طالباً وطالبة، بواقع (٢٠٠) طالباً، و (٢٠٠) طالبة، وبواقع (٢٠٠) طالباً من الصف الاول، و(٢٠٠) طالباً من الصف الثالث، وكما مبين في الجدول (١).

الجدول (١) عينة البحث وفق متغير الجنس والصف الدراسي

ت	الكلية	الجنس	الأول	الثالث	المجموع
١-	اللغة الإنكليزية	ذكور	٢٥	٢٦	٥١
		إناث	٢٧	٢٤	٥١
٢-	علوم القرآن والتربية الاسلامية	ذكور	٢٦	١٩	٤٥
		إناث	٢٣	٢٢	٤٥

٣-	التاريخ	ذكور	٢٧	٢٨	٥٥
		إناث	٢٨	٢٧	٥٥
٤-	الجغرافية	ذكور	٢١	٢٨	٤٩
		إناث	٢٣	٢٦	٤٩
	المجموع		٢٠٠	٢٠٠	٤٠٠

اداتا البحث:

أولاً: الرشاقة المعرفية:

بعد الاطلاع على مجموعة من الدراسات والأطر النظرية، تبنت الباحثة مقياس الرشاقة المعرفية المعد من قبل الخطيب (٢٠٢١) والمكون من (٢٨) فقرة واتبعت الباحثة بعض الخطوات قبل تطبيق المقياس على العينة النهائية أهمها: -

تعليمات المقياس

أدرجت في الصفحة الأولى تعليمات توضح عملية الاستجابة عن المقياس، كما تضمنت تعليمات المقياس بعض المعلومات التي تحتاجها الباحثة مثل: (الكلية، القسم، الجنس، الصف).

ب -الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: الصدق

الصدق الظاهري للمقياس

للتحقق من الصدق الظاهري عُرِضَ المقياس بصيغته الاولية على مجموعة من الخبراء من المتخصصين في العلوم التربويةَ والنفسية، وبعد عرضَ المقياس على الخبراء حصلت فقراته على نسبة اتفاق (٨٠٪)، وفي هذا الصدد يشير بلوم الى أن المقياس إذ حصل على نسبة اتفاق (٧٥%) أو أكثر يمكن للباحث الشعور بالارتياح (بلوم وآخرون، ١٩٨٣: ١٢٦).

ثانياً: الثبات

استعملت الباحثة طريقة التطبيق وإعادة التطبيق، وذلك من خلال تطبيق مقياس الرشاقة المعرفية على عينة بلغ عدد أفرادها (٤٠) طالباً وطالبة ومن ثم أعيد تطبيق المقياس نفسه مره ثانية على نفس العينة بفاصل زمني أمده اسبوعان وتم استخراج معامل ثبات مقياس الرَشاقة المعرفية باستخدام "معامل ارتباط بيرسون" لإيجادالارتباط بين درجات التطبيقين وبلغت درجة معامل ارتباط بيرسونٍ بين التطبيقين (٠.٧٨) ويعد هذا مؤشراً جيداً لثبات المقياس، إذ أن معامل الثبات يعد جيداً إذا تراوحت قيمه بين (٠.٧٠-٠.٩٠).

الصيغة النهائية لمقياس (الرشاقة المعرفية) وطريقة الإجابة وعملية التصحيح:

يتكون مقياس الرشاقة المعرفية من ثلاثة أبعاد هي (**الانفتاح المعرفي، المرونة المعرفية، تركيز الانتباه**)، يتم حساب الدرجة الكلية للمقياس بحاصل جمع درجة الطالب على كل موقف سلوكي

من المواقف، وبما أن المقياس مكون من (٢٨) موقف سلوكي، فإن أعلى درجة يمكن للطالب الحصول عليها هي (٨٤) درجة، وأقل درجة هي (٢٨) ومتوسط افتراضي (٥٦)، ويوضح جدول (٢) تقدير درجات المواقف السلوكية لمقياس الرشاقة المعرفية، إذ يجيب الطالب على كل موقف سلوكي من مواقف مقياس الرشاقة المعرفية في استمارة محددة للإجابة مرفقة بالمقياس، والجدول (٢).

الجدول (٢) توزيع الفقرات على أبعاد الرشاقة المعرفية ومفتاح التصحيح

+	الفقرات	ترتيب البدائل	الدرجة
الانفتاح المعرفي	١-٤-٧-١٠-١٣-١٦-١٩-٢٢	أ-ب-ج	١-٢-٣
المرونة المعرفية	٢-٥-٨-١١-١٤-١٧-٢٠-٢٣-٢٥-٢٧	ب-أ-ج	٢-١-٣
تركيز الانتباه	٣-٦-٩-١٢-١٥-١٨-٢١-٢٤-٢٦-٢٨	ب-ج-أ	٢-٣-١

ج-التطبيق على العينة الاستطلاعية

بعد الانتهاء من إعداد المقياس وتعليماته جرى التطبيق الاستطلاعي للمقياس بهدف معرفة مدى وضوح فقرات الرشاقة المعرفية، وذلك لحساب الوقت الزمني المستغرق لإجاباتهم عنه، ومعرفة مدى صعوبة الفقرات، وتم اختيار عينة عشوائية مكونة من (٥٠) طالباً وطالبة موزعين على الجنسين بالتساوي من "قسم العلوم التربوية والنفسية" (خارج العينة الأساسية)، وتبين أن المقياس يمتاز بالوضوح وإن متوسط وقت الاجابة على المقياس يستغرق (١٤) دقيقة.

ثانياً: مقياس دافع الإنجاز

بعد الاطلاع على مجموعة من الدراسات السابقة، تم بناء مقياس دافع الإنجاز واعتمدت الباحثة تعريف ماكليلاند لدافع الانجاز (**McClelland, 1983**) بأنه رغبة ثابتة نسبيا في شخصية الفرد تحدد مدى توجه الفرد ونجاحه من أجل تحقيق أهدافه المنشودة.

وتكون المقياس بصيغته الاولية من (٣٠) فقرة يقابل كل فقرة خمسة بدائل وهي (تنطبق عليَّ بدرجة كبيرة جداً، تنطبق عليَّ بدرجة كبيرة، تنطبق عليَّ بدرجة متوسطة، تنطبق عليَّ بدرجة قليلة، تنطبق عليَّ بدرجة قليلة جداً)، كما تضمن المقياس ثلاثة أبعاد هي (تحديد الهدف، مستوى الطموح، المثابرة) بواقع (١٠) فقرات لكل بعد.

صدق المقياس:

للتحقق من صدق المقياس، وبيان مدى امكانية تطبيقه على افراد عينة البحث، اعتمدت الباحثة على الصدق الظاهري والصدق البنائي (التحليل الاحصائي لفقرات المقياس) وكما يأتي:

١- الصدق الظاهري:

للتحقق من الصدق الظاهري تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص لبيان رائهم في مدى صلاحية الفقرات وملاءمتها لقياس دافع الإنجاز، اذ كان

ظاهره يشير الى المحتوى الذي وضع لأجله، وقد اعتمدت الباحثة على نسبة اتفاق (٧٥%) فما فوق من اراء المحكمين، وقد حظيت جميع فقرات المقياس بقبول السادة المحكمين مع اجراء بعض التعديلات اللغوية، وبذلك أصبح المقياس محافظاً على فقراته البالغة (٣٠) فقرة.

٢ -التحليل الاحصائي:

اعتمد التحليل الاحصائي لفقرات مقياس دافع الإنجاز للتحقق من صدقه البنائي، وطبقت الباحثة المقياس على عينة بلغ عددها (٢٠٠) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية-للعلوم الإنسانية-قسم اللغة العربية الصف الأول والثالث، ومن خارج عينة البحث الاساسية موزعين على الصفين الاول والثالث ومن كلا الجنسين ذكور واناث، إذ تم جمع بيانات واستخراج الدرجة الكلية لكل طالب وطالبة، جرى ترتيب الدرجات تنازلياً من اعلى درجة الى أدني درجة، ثم اختيرت فئتين متطرفتين بنسبة (٢٧%) عليا و (٢٧%) دنيا، بعد استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة، طبق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، تبين ان القيم التائية المحسوبة كانت جميعها دالة احصائياً (أكبر من الجدولية)

الاتساق الداخلي:

لإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية لدرجات المقياس، اختيرت عينة التحليل الاحصائي نفسها والبالغ عددها (٢٠٠) طالباً وطالبةً، وقد استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وللتعرف على الدلالة الإحصائية تم استعمال الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط، وتبين إن معظم الفقرات التي اعتمدت في المقياس كانت تمتاز بالاتساق الداخلي، وبذلك أصبحت فقرات المقياس مستوفاة لمتطلبات الصدق الظاهري والاتساق الداخلي.

ثبات المقياس:

اختيرت عينة مكونة من (٤٠) طالباً وطالبة من خارج عينة البحث الاساسية، تم تطبيق المقياس عليهم؛ ثم اعيد تطبيق المقياس عليهم بعد اسبوعين من تاريخ التطبيق الأول، وبعد تطبيق معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين التطبيقين، اذ بلغ معامل الثبات لمقياس دافع الإنجاز (٠.٨٣)، وتدل هذه القيمة على معامل ثبات جيدة، وبناء على ذلك أصبح المقياس جاهزاً للتطبيق.

الصيغة النهائية للمقياس:

تكون مقياس دافع الإنجاز بصيغته النهائية من (٣٠) فقرة يقابل كل فقرة خمس بدائل هي (تنطبق عليَّ بدرجة كبيرة جداً، تنطبق عليَّ بدرجة كبيرة، تنطبق عليَّ بدرجة متوسطة، تنطبق عليَّ بدرجة قليلة، تنطبق عليَّ بدرجة قليلة جداً)، كما تضمن المقياس ثلاثة أبعاد هي (تحديد الهدف، مستوى الطموح، المثابرة) بواقع (١٠) فقرات لكل بعد، وفيما يتعلق بتصحيح المقياس

فقد اعطيت خمس درجات وهي (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على التولي، وبذلك تراوحت الدرجة الكلية للمقياس (١٥٠) والدرجة الدنيا (٣٠) والمتوسط الفرضي (٩٠) درجة.

تطبيق الاداة:

بعد التأكد من الخصائص السيكومترية لمقياس الرشاقة المعرفية ودافع الإنجاز، تم تطبيق المقياسين بصيغتهم النهائية على عينة البحث النهائية والبالغ عددهم (٤٠٠) طالباً وطالبة.

عرض النتائج ومناقشتها

الهدف الأول: الرشاقة المعرفية لدى طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية.

وللتحقق من هذا الهدف أظهرت نتائج التحليل الاحصائي أن المتوسط الحسابي لعينة البحث على مقياس الرشاقة المعرفية قد بلغ (٥٨.٩٥٢٥) وبانحراف معياري قدره (٩.٢٨٢٠)، وعند مقارنة المتوسط الحسابي مع المتوسط الافتراضي البالغ (٥٦) تبين أن المتوسط الحسابي أعلى من المتوسط الافتراضي، ومن أجل التعرف على دلالة الفرق بين المتوسطين (الحسابي-الافتراضي) تم استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة.

وأظهرت نتائج (t-test) إن قيمة (t) المحسوبة قد بلغت (٦.٣٦٢) وعند مقارنة (t-test) المحسوبة بالقيمة الجدولية البالغة (١.٩٦٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٩٩)، إذ تبين أن القيمة التائية المحسوبة أكبر من القيمة التائية الجدولية، وهذا يدل على وجود فرق ذو دلالة إحصائية لصالح المتوسط الحسابي (المتحقق)، والجدول (٣) يبين ذلك

الجدول (٣) الاختبار التائي لعينة واحدة على مقياس الرشاقة المعرفية للعينة الكلية

العدد الكلي	المتوسط الافتراضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
٤٠٠	٥٦	٥٨.٩٥٢٥	٩.٢٨٢٠	٦.٣٦٢	١.٩٦٠ (٠,٠٥) (٣٩٩)	يوجد فرق دال

ويتضح من الجدول أعلاه امتلاك طلبة الجامعة رشاقة معرفية وقد يعزى ذلك إلى امتلاك الطلبة انفتاح على مجالات واسعة ساعدت على تزويدهم بخبرات معرفية وأكاديمية، فضلاً عن امتلاكهم مرونة في التعامل مع المواقف الحياتية المختلفة ودخولهم معترك الحياة.

الهدف الثاني: دلالة الفروق في متغير الرشاقة المعرفية وفقاً لمتغير الجنس (ذكور-اناث) لدى طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية.

للتحقق من هذا الهدف تم استخراج المتوسطات الحسابية لعينة الجنس (الذكور-والاناث) لمقياس الرشاقة المعرفية إذ بلغ المتوسط الحسابي للذكور (٥٨.٥٦٥٠) بانحراف معياري قدره (١٠.٠٦٦٤) بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث (٥٩.٣٤٠٠) بانحراف معياري قدره (٨.٤٣٢٦٧).

وللتعرف على دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية طبقت الباحثة "الاختبار التائي لعينتين مستقلتين"، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٠.٨٣٥) وهي قيمة أقل من القيمة الجدولية البالغة (١.٩٦٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٩٨) وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائي بين الذكور والاناث والجدول (٤) يبين ذلك.

الجدول (٤) الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لكشف دلالة الفرق في مستوى الرشاقة المعرفية بين أفراد عينة البحث تبعا لمتغير الجنس (ذكور/ إناث)

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
ذكور	٢٠٠	٥٨.٥٦٥٠	١٠.٠٦٦٤	٠.٨٣٥	(١.٩٦٠) (٠,٠٥) (٣٩٨)	لا يوجد فرق دال
إناث	٢٠٠	٥٩.٣٤٠٠	٨.٤٣٢٦٧			

يتضح من الجدول أعلاه عدم وجود فرق دال احصائياً بين متوسطات درجات الذكور والاناث لمقياس مستوى الرشاقة المعرفية وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الخصائص السيكولوجية للطلبة على التشابه الكبير بين البيئة الاسرية والأكاديمية وأساليب التعلم، فضلاً عن تشابه الثقافة المعرفية التي يمتلكها كلا الجنسين.

الهدف الثالث: دافع الانجاز لدى طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية.

وللتحقق من هذا الهدف أظهرت نتائج التحليل الاحصائي أن المتوسط الحسابي لعينة البحث على مقياس دافع الإنجاز قد بلغ (١٠٧.٩٧٠٠) وبانحراف معياري قدره (٢٢.٦٠٣٣)، وعند مقارنة المتوسط الحسابي مع المتوسط الافتراضي البالغ (٩٠) تبين أن المتوسط الحسابي أكبر من المتوسط الافتراضي، ومن أجل التعرف على دلالة الفرق بين المتوسطين (الحسابي- الافتراضي) تم استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة.

وأظهرت نتائج (t-test) إن قيمة (t) المحسوبة قد بلغت (١٥.٩٠٠) وعند مقارنة قيمة (t-test) المحسوبة بالقيمة الجدولية البالغة (١.٩٦٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٩٩)، إذ تبين أن (t-test) أكبر من القيمة التائية الجدولية، وهذا يدل على وجود فرق ذو دلالة إحصائية لصالح المتوسط الحسابي (المتحقق)، والجدول (٥) يبين ذلك

الجدول (٥) الاختبار التائي لعينة واحدة على مقياس دافع الإنجاز للعينة الكلية

العدد الكلي	المتوسط الافتراضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
٤٠٠	٩٠	١٠٧.٩٧٠٠	٢٢.٦٠٣٣	١٥.٩٠٠	١.٩٦٠ (٠,٠٥) (٣٩٩)	يوجد فرق دال

ويتضح من الجدول أعلاه امتلاك طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية مستوى جيد من دافع الانجاز وترى الباحثة وفقاً لنظرية ماكليلاند ان الأفراد المنجزين مستعدون للتعلم بدرجة أسرع

وتبني مستويات مرتفعة من الطموح والميل الى أدراك العالم من زوايا مختلفة ويصدر ذلك بخضوع الفرد للتدريب على الاستقلال بأن المثيرات الاجتماعية التي يتلقاها من الوسط الذي يعيش فيه يؤثر بدافعية الانجاز عند قيامه بمهمات تتطلب مهارات معينة، إذ أن الأشخاص الذين وصلوا إلى إطار عقلي تم تشكيله ذاتياً قادرون على رؤية المعرفة على أنها شيء يتغير كما أن لديهم القابلية على التمييز بسهولة أكبر بين قيمهم الخاصة والمطالب المجتمعية، إذ يوفر دافعية الانجاز نظام معتقدات داخلية يسمح لهم في فهم السياقات واتخاذ قرارات حكيمة تستند اليها ممارساتهم والتفكير في التأثير الخارجي، إن امتلاك الطلبة القابلية على الوعي بالأهداف بشكل متزايد يساعد على فهم المشكلات الصعبة أو الغامضة، فضلاً عن ذلك يمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن أفراد العينة بذلوا كل جهد وطاقة من أجل الثقة بقابلياتهم الداخلية وان تكون لديهم صورة واضحة عن أنفسهم وما يريدون ان يكونوا بالمستقبل.

الهدف الرابع: دلالة الفروق في متغير دافع الانجاز وفقاً لمتغير الجنس (ذكور–اناث) لدى طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية.

للتحقق من هذا الهدف تم استخراج المتوسطات الحسابية لعينة الجنس (الذكور–والاناث) لمقياس دافع الانجاز إذ بلغ المتوسط الحسابي للذكور (١٠٧.٨٣٥٠) بانحراف معياري قدره (٢٣.٠١٧٥) بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث (١٠٨.١٠٥٠) بانحراف معياري قدره (٢٢.٢٣٨٤).

وللتعرف على دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية طبقت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (٠.١١٩) وهي قيمة أقل من القيمة الجدولية البالغة (١.٩٦٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٩٨) وهذا يدل على عدم وجود فرق دال إحصائياً بين الذكور والاناث والجدول (٦) يبين ذلك.

الجدول (٦) الاختبار التائي (t–test) لعينتين مستقلتين لكشف دلالة الفرق في مستوى دافع الإنجاز بين أفراد عينة البحث تبعا لمتغير الجنس (ذكور/ إناث)

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
ذكور	٢٠٠	١٠٧.٨٣٥٠	٢٣.٠١٧٥	٠.١١٩	(١.٩٦٠) (٠,٠٥) (٣٩٨)	لا يوجد فرق دال
إناث	٢٠٠	١٠٨.١٠٥٠	٢٢.٢٣٨٤			

يتضح من الجدول أعلاه عدم وجود فرق دال احصائياً بين متوسطات درجات الذكور والاناث لمقياس مستوى دافع الانجاز وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى الأهداف والدوافع المشتركة والقوة المحركة للسلوك والعمل الدؤوب من أجل تحقيقها، فضلا عن سعى الطلبة الجاد في تحقيق ذواتهم وتأمين مستقبلهم المهني والأكاديمي.

الهدف الخامس: العلاقة الارتباطية بين الرشاقة المعرفية ودافع الانجاز لدى طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية.

وللتحقق من هذا الهدف استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون في إيجاد العلاقة الارتباطية بين الرشاقة المعرفية ودافع الإنجاز، إذ تم استبعاد درجات الطلبة الذين حصلوا على درجات أقل من المتوسط الافتراضي على مقياس الرشاقة المعرفية البالغ (٥٦)، إذ بلغ عدد الطلبة الذين يمتلكون رشاقة معرفية (٢٧٨) طالباً وطالبة ومن كلا الصفين الأول والثالث ومن كلا الجنسين ويعد هذا الاجراء خطوة مهمة من خلال تحديد الافراد الذين لديهم رشاقة معرفية فقط وعلاقتهم بدافع الإنجاز، والجدول (٧) يبين ذلك

الجدول (٧) العلاقة بين الرشاقة المعرفية ودافع الإنجاز

المتغيرات	العدد الكلي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة بيرسون	نوع العلاقة
الرشاقة المعرفية	٢٧٨	٦٣.٥٧٩١	٥.٤٦٩٨	٠.٢٧	طردية
دافع الإنجاز		١٠٩.٣٢٠١	٢٢.٤٦٩٧		

وتشير هذه النتيجة إلى وجود علاقة طردية بين الرشاقة المعرفية ودافع الإنجاز، وهذه النتيجة تدل على التأثير المتبادل بين المتغيرين "الرشاقة المعرفية ودافع الإنجاز"

الاستنتاجات:

١- امتلاك طلبة الجامعة رشاقة معرفية

٢- عدم وجود فرق دال احصائياً بين متوسطات درجات الذكور والاناث لمقياس مستوى الرشاقة المعرفية

٣- امتلاك طلبة الجامعة مستوى جيد من دافع الإنجاز

٤- عدم وجود فرق دال احصائياً بين متوسطات درجات الذكور والاناث لمقياس مستوى دافع الانجاز

٥- وجود علاقة طردية بين الرشاقة المعرفية ودافع الإنجاز

التوصيات

١- إجراء دراسات مشابهة على عينات مختلفة

٢- توصية الجهات المعنية بضرورة تدعيم المناهج الدراسية بمواضيع توعية عن أهمية الدافع في تحقيق الأهداف المنشودة أو إقامة مؤتمرات أو ندوات علمية.

المصادر العربية والأجنبية

١- إبراهيم، أسماء عبد الخالق كامل (٢٠٢٣): الخصائص السيكومترية لمقياس الرشاقة المعرفية لدى طلبة الجامعة، **مجلة كلية التربية جامعة المنصورة**، العدد(١٢٣).

٢- أبو شقه، سعده أحمد إبراهيم (٢٠٠٧): **دافعية الإنجاز**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.

٣- البديوي، عفاف سعيد فراج (٢٠٢١): فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم الخبراتي في الاندماج الأكاديمي والرشاقة المعرفية لدى طالبات جامعة الأزهر، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٣١ (١١٣).

٤- بلوم، س بنيامين وآخرون (١٩٨٣): ***تقييم تعليم الطالب الجامعي التجميعي والتكويني***، ترجمـــــة محمد أمين المفتي وآخرون، دار ماكجروهل للنشر.

٥- حجة، عبدالرحمن أحمد ومحمد محمد الهادي حسن (٢٠٢٢): دافعية الإنجاز وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طلبة بعض الجامعات السودانية، **مجلة التربية جامعة القاهرة**، العدد(١٩٣)، الجزء(٣).

٦- حيتامة، العيد وربيحة عمرو (٢٠٢١): تقدير الذات وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، **دراسات نفسية وتربوية**، المجلد(١٢)، العدد(٢).

٧- الحيلة، محمد (٢٠٠٢): **مهارات التدريس الصفي**، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٨- الخطيب، مروة مصطفى، (٢٠٢١): **مقياس الرشاقة المعرفية لطلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية**، جامعة الإسكندرية، القاهرة، مصر

٩- خليفة، عبد اللطيف محمد (٢٠٠٠): **الدافعية للإنجاز**، ط١، دار غريب للنشر للتوزيع، القاهرة، مصر.

١٠- الدليمي، ضياء داود شكر (٢٠١٨): **الحاجة الى المعرفة وعلاقتها بتوقعات الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة مدارس المتميزين واقرانهم الطلبة العاديين**، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة تكريت، العراق.

١١- الدوري، بان صابر قدوري (٢٠٢٤): المنافسة وعلاقتها بدافع الإنجاز الدراسي لدى الطلبة المتميزين في مدارس قضاء تكريت، **مجلة الفتح**، المجلد الثامن والعشرون، العدد الأول.

١٢- سرحان، لمياء أنور فتيخان وعبد الحميد الكبيسي (٢٠٢٢): الرشاقة المعرفية لدى طلبة الجامعة، **مجلة الدراسات المستدامة**، المجلد الرابع، العدد(٢)، ملحق(٣).

١٣- صرداوي، نزيم (٢٠١١): دافع الإنجاز وتقدير الذات وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي، **دراسات نفسية وتربوية**، المجلد(٤)، العدد(١).

١٤- عبد الستار، رشا محمد (٢٠٢٤): نمذجة العلاقات السببية بين الرشاقة المعرفية والاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، **مجلة الارشاد النفسي**، المجلد(٨٠)، العدد(٢).

١٥- عطية، عمر (٢٠٠٢): **دافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية من الجنسين دراسة ارتقائية مقارنة**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

١٦- الفيل، حلمي محمد (٢٠٢٠) فعالية نموذج التعلم القائم على التحدي في عقلية الإنماء والرشاقة المعرفية لدى طلاب كلية التربية النوعية بجامعة الإسكندرية، **المجلة التربوية جامعة سوهاج**، (٧٨).

١٧- قشقوش، ابراهيم؛ وطلعت منصور (١٩٧٩): **دافعية الانجاز وقياسها**، ط١، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.

١٨- محمد، محمد عبد الرؤوف عبد ربه (٢٠٢١): دوز الرشاقة المعرفية في الاستجابة للتغذية المرتدة العكسية أثناء مهام اتخاذ القرار الدينامي لدى المعلمين، **المجلة التربوية جامعة سوهاج**، جزء٢، (٨٣).

١٩- محمد، أيمن حصافي ومحمد سعد حامد (٢٠٢٣): نمذجة العلاقة بين الرشاقة المعرفية والشغف والاحتراق الأكاديمي لدى طالب الجامعة، **مجلة كلية التربية=جامعة طنطا**، المجلد(يوليو).

٢٠- معمرية، بشير (٢٠١٣): **سيكولوجية الدافع إلى الإنجاز**، شبكة العلوم النفسية العربية، تونس.

٢١- معيقل، نجوى أحمد علي (٢٠١٧): الدافع للإنجاز لدى الأبناء، **المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال جامعة المنصورة**، المجلد الرابع، العدد الأول.

٢٢- مومني، عبد اللطيف (٢٠١٥). أثر الذكاء الاجتماعي والجنس في درجة التكيف الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية، **المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل العلوم الإنسانية والإدارية**، ١٦ (٢).

٢٣- النيال، مايسة أحمد مدحت وعبد المجيد أبوزيد (٢٠٠٩)، **علم النفس التربوي (قراءات ودراسات)**، دار المعرفة الجامعية-الإسكندرية، مصر.

24- Blickle, G. (1996). Personality traits, learning strategies and performance, European **Journal of Personality**, 10 (5): 337-352.

25- Blickle, G. (1996): Personality traits, learning strategies and performance, European **Journal of Personality**, 10 (5): 337-352.

26- Digman, J.M. (1990). Personality structure: Emergence of the five-factor model, **Journal of Annual Review of Psychology**, 41 (1): 417-440.

27- Good, D. (2009): Explorations of Cognitive Agility: **A Real Time Adaptive Capacity**, PhD. Dissertation, case Western Reserve University.

28- Good, D.J. (2009). **Explorations of cognitive agility: A real time adaptive capacity**, Unpublished Ph.D. dissertation, USA: Case Western Reserve University.

29- Haupt, M. A. (2017): **Cognitive agility measurement in a complex environment**, USA: TRADOC Analysis Center, Report No. 17-021.

30- Haynie, J. M. (2005): **Cognitive adaptability: The role of metacognition and feedback in entrepreneurial decision polices**, Unpublished Ph.D. dissertation, USA: Boulder, Colorado University.

31- Hutton, R. & Tuner, P. (2019): **Cognitive agility: Providing the performance edge, Wavell Room Articles:** Concepts and Doctrine, extracted from https://wavellroom.com/2019/07/09/cognitive-providing-a performance-edge, at 9/7/2020.

32- Jarwan, F. A. (2010): Jordan: **Dar Al Fikr Publishers & Distributors.** https://up.top4top.net/downloadf 11p1vp1-pdf.html.

33- Josok, O. et.al. (2016): Exploring the Hybrid Space Theoretical Framework Applying Cognitive Science in Military Cyberspace Operations, **International Conference on Augmented Cognition**, Part (11): 178-188.

34- Josok, O. et.al. (2019). Self-regulation and cognitive agility in cyber operations, **Journal of Frontiers in Psychology**, 10 (875): 1-12.

35- Lepine, J.A. , Colquitt, J.A. & Erez, A. (2006). Adaptability to changing task contexts: Effects of general cognitive ability conscientiousness and openness to experience, **Journal of Personnel Psychology**, 53 (3): 563-593.

36- McClelland, D. C., & Pilon, D. A. (1983): Sources of adult motives in patterns of parent behavior in early childhood. **Journal of Personality and Social Psychology**, 44,564-574.

37- Pisapia, J. (2009): **The strategic leader: New tactics for a globalizing world**. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

38- Pulakos, E. D. et.al. (2000): Adaptability in the workplace: Development of taxonomy of adaptive performance, **Journal of Applied Psychology,** 85 (4): 612-624.

39- Ross, J et.al. (2018): Cognitive Agility as a Factor in Human Performance Optimization, **Journal Article**, 18(3). 86 – 91.