مجلة جامعة الزيتونة الدولية للنشر العلمي
Zaytoonah University International Journal for Scientific Publishing
Issue N.33/ ISSN:2958-8537

العدد الثالث والثلاثون (33)
تاريخ 30 – 4 – 2025
(ص108 لـ ص151)

الرشاقة العقلية وعلاقتها بالتنظيم الذاتي لدى طلبة كلية التربية بجامعة صنعاء

The Mental Agility and Relationship with Self-Regulation for Students at faculty of Education- Sana'a University

د. خالد علي شانع
Dr. Khalid Ali Shania
أستاذ مناهج العلوم وطرائق تدريسها المساعد
قسم التعليم الأساسي- كلية التربية-جامعة صنعاء- اليمن
k.shanea@su.edu.ye

الملخص:

هدف هذا البحث إلى التعرف على مستوى الرشاقة العقلية ومستوى التنظيم الذاتي لدى طلبة كلية التربية بجامعة صنعاء واستكشاف طبيعة العلاقة بينهما وفقا لمتغير التخصص (علمي- أدبي)، ولتحقيق ذلك؛ تم اتباع المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت العينة من (124) طالبا وطالبة من طلبة المستوى الرابع بجميع الأقسام العلمية والأدبية المسجلين بكلية التربية في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2023-2024م، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، ولتحقيق أهداف البحث تم إعداد مقياس للرشاقة العقلية المكون من (22) فقرة، ومقياس للتنظيم الذاتي المكون من (45) فقرة، وأظهرت النتائج أن مستوى الرشاقة العقلية لدى أفراد عينة البحث كان بشكل عام متوسطا، وأن مستوى التنظيم الذاتي كان بشكل عام متوسطا أيضا، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرشاقة العقلية لدى أفراد العينة تعزى لمتغير التخصص (علمي - أدبي) ولصالح التخصص العلمي، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التنظيم الذاتي لدى أفراد العينة تعزى لمتغير التخصص (علمي - أدبي) ولصالح التخصص العلمي، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الرشاقة العقلية ومقياس التنظيم الذاتي، وفي ضوء هذه

النتائج أوصى الباحث بضرورة الاهتمام بالرشاقة العقلية والتنظيم التنظيم الذاتي وتنميتهما لدى الطلبة أثناء دراستهم الجامعية.

الكلمات المفتاحية: الرشاقة العقلية، التنظيم الذاتي.

Abstract:

The aim of this research is to identify the level of mental agility and the level of self-regulation among students of the Faculty of Education at Sana'a University according to the specialization variable (scientific - literary) and to explore the relationship between mental agility and self-regulation. The descriptive correlational method was followed, and the sample consisted of 124 students from the fourth level of all scientific and literary departments registered in the Faculty of Education in the second semester of the academic year 2023-2024. They were selected randomly. To achieve the research objectives, a mental agility scale consisting of 22 items and a self-regulation scale consisting of 45 items were prepared. The results showed that the level of mental agility among the research sample was generally middle, and that the level of self-regulation was also generally middle. There were statistically significant differences in the level of mental agility among the sample members due to the specialization variable (scientific - literary) in favor of the scientific specialization. There were also statistically significant differences in the level of self-regulation among the sample members due to the specialization variable (scientific - literary) in favor of the scientific specialization. The results also showed a positive and statistically significant correlation between the average scores of the sample members on the mental agility scale and the self-regulation scale. Based on these results, the researcher recommended the importance of focusing on mental agility and self-regulation and developing them among students during their university studies.

Keywords: **awareness**, **artificial intelligence application**, **the attitudes**

المقدمة

يشهد العالم اليوم تحولات وتغيرات هائلة في مختلف الجوانب الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتقنية المتسارعة التي تؤدي إلى الغموض وحالة من عدم اليقين والتعقيد في مجال التعليم والأعمال المعاصرة، مما يفرض على التعليم بمختلف مراحله وأنواعه ومؤسساته تغييرات جذرية للحفاظ على التعليم الجيد وتوفيره، والتركيز على إعداد الطلبة وتأهيلهم لمواكبة التغييرات التي تحدث في العالم، ولمواجهة متطلبات العمل والحياة والتكيف معها بنجاح.

فلم يعد اكتساب الطلبة للمعرفة الأكاديمية هدفا بحد ذاته، بل يحتاج الطلبة اليوم أكثر من أي وقت مضى إلى مهارات وقدرات ذاتية وعقلية وعملية، ليصبحوا خريجين قادرين على التكيف والتفكير المرن والنقدي في المواقف الغامضة، وإدارة التغيير وضغوطه بنجاح، وحل المشكلات واتخاذ القرارات السليمة في غياب القدرة على التنبؤ، وذوي إمكانات عالية للحفاظ على وجودهم وتلبية احتياجاتهم، والانخراط بفاعلية في أماكن العمل التي سيلتحقون بها في مستقبلهم المهني بنجاح (Özgenel & Yazıcı, 2021)، ويعني ذلك كله خريجين يتمتعون بالرشاقة في التعلم.

وتعد الرشاقة العقلية Mental Agility أحد الأبعاد الهامة لرشاقة التعلم، ومن أبرز مهارات الذكاء الناجح، والتي لا غنى عنها لمعلمي المستقبل للتكيف مع واقع المؤسسات التعليمية ومتطلبات سوق العمل وتحديات العصر الذي نعيشه، وتوصف الرشاقة العقلية على أنها الاستعداد والقدرة على تغيير طريقة تفكير الفرد، أو التعامل مع موقف ما، أو مسار، أو مشكلة، دون فقدان التوازن فيما يتعلق بالأمور الأوسع كالأهداف والغايات (Koustaal, 2012). ويتمتع ذوي الرشاقة العقلية بالقدرة على التفكير النقدي، وحل المشكلات إبداعيا، والميل للمخاطرة، والثقة بالنفس، والقدرة على التكيف مع التغييرات والتغلب على المواقف غير المألوفة، وتغيير التفكير حسب ما تمليه الظروف، وهم يعرفون ما يجب فعله عندما لا يعرفون ما يجب القيام به بسرعة ومرونة، واكتساب المهارات اللازمة للنجاح في الحياة الأكاديمية والمهنية.

وقد ظهر مفهوم الرشاقة العقلية ليؤكد على أهمية فهم العمليات المعرفية التي تتيح للطلبة التعلم الهادف والأصيل، لتعزيز عادات العقل التكيفية (Mayer, 2018)، فالرشاقة المثالية للعقل تتطلب القدرة على البناء الذاتي للمعرفة، والتنقل بين مستويات مختلفة من عمليات التمثيل والمواءمة، والوعي بعمليات التفكير، والتي تشكل قدرات الفرد العقلية على التفكير المرن، وعلى إعادة تنظيم عمليات التفكير من أجل جمع المعلومات وتقييمها وتطبيقها بطريقة تتكيف مع المواقف الغامضة وغير المؤكدة، كما تؤكد الأبحاث التجريبية من العلوم الدماغية، وعلم النفس التنموي والاجتماعي، والعصبي الإدراكي على الدور الأساسي الذي يفترضه التفكير بحواسنا في تمكين رشاقة العقل، فالعقل ليس مجرد إدراك بتفسيره الضيق، ولكنه متداخل بعمق مع الفعل والإدراك والعاطفة، مما يعني أن الرشاقة العقلية المثالية تتحقق عند التقاطع الديناميكي للبيئة والدماغ والعقل (Koustaal, 2012).

ونظرا للطبيعة الديناميكية لسياقات التدريس والتعليم، والغموض والتعقيد الذي أصبح يحيط ببيئة المهام التعليمية، ولتلبية متطلبات التعليم اليوم والتي سيرتبط فيها معلم المستقبل بشكل كبير بمواجهة المواقف الجديدة، واحتضان المجهول، والتغلب على المشكلات التي ستواجهه؛ فقد أصبحت الحاجة ماسة إلى أن يتمتع معلم المستقبل بالرشاقة العقلية، كونها تعد من العوامل الهامة التي يعول عليها كثيرا في قياس الأداء الحالي وتوقع الأداء المستقبلي للمعلمين، والمساعدة في توجيه أهداف التعلم وتحقيقها، وفي اختيار ذوي الإمكانات العالية من بين المعلمين المرشحين أثناء عملية التوظيف، وتحسين جودة ممارسات التدريس والتعلم، والعمل على سد الفجوة بين المهارات

الحالية ومتطلبات سوق العمل، وتحقيق النجاح على المدى الطويل (Bedford, 2011؛ Santoso et al., 2021؛ Alkan & Sevim, 2022)، ولدورها الهام في اتخاذ القرار العقلاني، وارتباطها بميل التعلم مدى الحياة (Kaya, 2023؛ Özgenel & Yazıcı, 2021).

ومن جانب آخر يحتاج طلبة الجامعة للتكيف مع الضغوطات النفسية والأكاديمية التي يتعرضون لها خلال مسيرة حياتهم الجامعية، والتفاعل الإيجابي مع مثيرات ومتغيرات البيئة إلى التنظيم الذاتي لأفكارهم ومعتقداتهم، وبما يساعدهم على مراقبة وتعديل العواطف والسلوك والإدراك (Bandura, 1997)، واستخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية المختلفة كالتخطيط والتنظيم للتعلم، وتحديد الأهداف، والرصد الذاتي، والتقييم الذاتي، وإدارة الوقت وإدارة الموارد، والتحكم بالسلوك والدوافع والأهداف المرسومة (Pintrich, 2003).

ويعد التنظيم الذاتي Self-Regulation أحد المفاهيم الحديثة التي تتعلق بدراسة الذات، والذي تعود أسسه النظرية إلى نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي لالبيرت باندورا (Albert Pandora)، والتي تؤكد على الحتمية التبادلية بين الفرد والبيئة والسلوك، والتي في نطاقها يحاول الأفراد ضبط سلوكهم الموجه نحو الهدف بالرغم من تأثرهم بالبيئة المحيطة بهم (اليوسف، 2020)، ويوصف التنظيم الذاتي بأنه: القدرة على مراقبة وتعديل العواطف والسلوك والإدراك من أجل التكيف مع الظروف المتغيرة، وتحسين التكيف الاجتماعي وتحقيق مستوى تعليمي أعلى في وقت لاحق من الحياة (Vink et al.,2020).

وتأتي أهمية التنظيم الذاتي للتعلم كونه يسهل على الطالب في جميع مراحله الدراسية –لا سيما الجامعية– فهم بيئة التعلم الخاصة به والتحكم فيها وتحقيق أقصى قدر من الأداء والنجاح (Zimmerman, 2000; Schraw et al., 2006)، كما يعكس قدرة الطلبة على التحكم في انجازاتهم وأفعالهم الخاصة، فيحددون لأنفسهم أهدافا بشكل ذاتي يسعون إلى تحقيقها، ويقيمون نجاحهم في تحقيقها ويكافئون أنفسهم لقاء ذلك (وشستك وفريدمان، 2013)، ويؤدي التنظيم الذاتي دورا هاما لدى الطلبة في حل المشكلات (Bayat et al., 2020)، واتخاذ القرار وتقدير الذات (اليوسف، 2020).

وبناء على ما سبق، وانطلاقا من أهمية امتلاك معلمي المستقبل للرشاقة العقلية، إلى جانب أهمية امتلاكهم للتنظيم الذاتي للتعلم، وكون الموضوع من المواضيع البحثية الجديدة على مستوى المكتبة العربية بشكل عام والمكتبة اليمنية على وجه الخصوص؛ وحيث لم يتم العثور على أي دراسة سابقة تتناول القضيتين معا، فقد ظهرت الحاجة لإجراء هذا البحث بهدف التعرف على مستويات الرشاقة العقلية والتنظيم الذاتي لدى طلبة كلية التربية بجامعة صنعاء وفقا لمتغير التخصص (علمي–أدبي)، ونوع العلاقة التي تربط بينهما، لذا يأتي هذا البحث لتغطية الفجوة البحثية في هذا الجانب، إضافة إلى ما سيوفره من أدوات جديدة لقياس الرشاقة العقلية والتنظيم الذاتي لدى الطلبة الخريجين بكلية التربية، والمؤمل في أن يكون بوابة لأبحاث ودراسات أخرى في هذا المجال بما يسهم في تطوير وتجويد التعليم الجامعي.

مشكلة البحث وأسئلته:

تتمثل مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: "**ما العلاقة بين الرشاقة العقلية والتنظيم الذاتي لدى طلبة كلية التربية بجامعة صنعاء**"، ويتفرع منه الأسئلة التالية:

1) ما مستوى الرشاقة العقلية لدى طلبة المستوى الرابع بكلية التربية جامعة صنعاء؟

2) ما مستوى التنظيم الذاتي لدى طلبة المستوى الرابع بكلية التربية جامعة صنعاء؟

3) هل توجد فروق في مستوى الرشاقة العقلية لدى طلبة المستوى الرابع بكلية التربية جامعة صنعاء تعزى لمتغير التخصص (علمي–أدبي)؟

4) هل توجد فروق في مستوى التنظيم الذاتي لدى طلبة المستوى الرابع بكلية التربية جامعة صنعاء تعزى لمتغير التخصص (علمي–أدبي)؟

5) هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلبة المستوى الرابع بكلية التربية جامعة صنعاء على مقياس الرشاقة العقلية ومقياس التنظيم الذاتي؟

فروض البحث:

يسعى البحث الحالي إلى اختبار صحة الفرضيات التالية:

1) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الرشاقة العقلية لدى طلبة المستوى الرابع بكلية التربية جامعة صنعاء تعزى لمتغير التخصص (علمي–أدبي)".

2) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التنظيم الذاتي لدى طلبة المستوى الرابع بكلية التربية جامعة صنعاء تعزى لمتغير التخصص (علمي–أدبي)".

3) لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات طلبة المستوى الرابع بكلية التربية جامعة صنعاء على مقياس الرشاقة العقلية ومقياس التنظيم الذاتي.

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على:

1) مستوى الرشاقة العقلية لدى طلبة المستوى الرابع بكلية التربية جامعة صنعاء.

2) مستوى التنظيم الذاتي لدى طلبة المستوى الرابع بكلية التربية جامعة صنعاء.

3) دلالة الفروق في مستوى الرشاقة العقلية لدى طلبة المستوى الرابع بكلية التربية جامعة صنعاء وفقا لمتغير التخصص (علمي–أدبي).

4) دلالة الفروق في مستوى التنظيم الذاتي لدى طلبة المستوى الرابع بكلية التربية جامعة صنعاء وفقا لمتغير التخصص (علمي–أدبي).

5) طبيعة العلاقة بين مستوى الرشاقة العقلية والتنظيم الذاتي لدى طلبة المستوى الرابع بكلية التربية جامعة صنعاء.

أهمية البحث

تتمثل أهمية البحث الحالي في التالي:

1) القاء الضوء على بناء مفاهيمي جديد نسبيا وهو الرشاقة العقلية، وتوضيح ماهيته وأهميته لمواكبة سوق العمل والمهنة.

2) تنمية الوعي لدى أعضاء هيئة التدريس والطلبة بأهمية التنظيم الذاتي للتعلم، للنجاح الأكاديمي وفي الحياة بشكل عام.

3) يستمد أهميته من طلبة الجامعة التي تمثل فئة مهمة من فئات المجتمع تحتاج للعديد من المهارات العقلية والقدرة الذاتية للتكيف والمرونة في حل المشكلات ومواجهة التحديات المستقبلية.

4) توجيه أنظار صانعي القرار والقائمين على التعليم الجامعي إلى أهمية كل من الرشاقة العقلية والتنظيم الذاتي وكيفية تنميتهما لدى الطلبة وخصوصا الخريجين منهم.

5) يعد الأول من نوعه على مستوى المكتبة العربية بشكل عام والمكتبة اليمنية بشكل خاص على حد علم الباحث.

6) توفير مقاييس حديثة لقياس متغيرات البحث وهما مقياس الرشاقة العقلية، ومقياس التنظيم الذاتي لدى الطلبة الخريجين بكلية التربية، والتحقق من خصائصهما السيكومترية مما يفيد الباحثين في هذا المجال مستقبلا.

7) سيكون بوابة لفتح المجال للباحثين لإجراء أبحاث أخرى في هذا الجانب.

حدود البحث ومحدداته:

تتوقف إجراءات البحث ونتائجه في إطار الحدود الآتية:

1) الموضوعية: مقياس الرشاقة العقلية، ومقياس التنظيم الذاتي المعدان لهذا الغرض في البحث الحالي.

2) الزمانية: تم تطبيق هذا البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2023-2024م.

3) البشرية والمكانية: طلبة المستوى الرابع بكلية التربية-جامعة صنعاء.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

اشتمل البحث على المصطلحات التالية:

-الرشاقة العقلية Mental Agility: تعرف الرشاقة العقلية بأنها: "القدرة على التفكير في موضوع ما من منظور مختلف، والتعامل مع الغموض والتعقيد بكفاءة، والقدرة على تبسيط الأفكار وتوصيلها للآخرين بشكل فعال" (Setemen et al., 2023, P584)، وهي أيضا: "عملية التكيف مع موقف غير مألوف واكتشاف ما

يجب القيام به عندما لا تعرف ما يجب القيام به بسرعة ومرونة، والتغلب على العقبات غير المألوفة دون وجود خارطة طريق سابقة للاسترشاد بها" (عصفور، 2023، ص63).

وتعرف الرشاقة العقلية إجرائيا بأنها: مجموع الاستجابات الكلية لطلبة المستوى الرابع بكلية التربية–جامعة صنعاء على مقياس الرشاقة العقلية المطور من قبل الباحث في البحث الحالي والمعد لهذا الغرض.

–التنظيم الذاتي Self-Regulation: يعرفه زيمرمان Zimmerman بأنه: "جهد منظم لتوجيه الأفكار والمشاعر والأفعال لتحقيق الهدف" (Zimmerman, 2000, p13)، بينما يعرفه إيجلور Aguilar بأنه: "عملية دائرية توظف المشاعر المولودة ذاتيا والأفكار والأفعال لتعديل الهياكل المعرفية من أجل تحقيق أهداف التكيف" (Aguilar, 2008, p21)، ووفقا لباندي ومور (Bandy & Moore, 2010) فالتنظيم الذاتي هو: قدرة الفرد على تنظيم عمليات الوعي واللاوعي التي يستخدمها في استجاباته للمواقف المختلفة والتحكم فيها، بشكل يساعده على تجاوز خيبات الأمل والفشل وتحقيق أهدافه التي يسعى إلى تحقيقها.

ويعرف التنظيم الذاتي إجرائيا بأنه: مجموع الاستجابات الكلية لطلبة المستوى الرابع بكلية التربية–جامعة صنعاء على مقياس التنظيم الذاتي المعد من قبل الباحث في البحث الحالي والمعد لهذا الغرض.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولا: الإطار النظري

أ) الرشاقة العقلية Mental Agility

– ماهية الرشاقة العقلية

تعد الرشاقة العقلية أحد مكونات التعلم الرشيق الهامة، وقد تناولت الأدبيات والأبحاث السابقة هذا المفهوم من زوايا مختلفة، حيث يعرف ميندونكا وآخرون (Mendonça et al., 2021) الرشاقة العقلية بأنها: القدرة على التفكير السريع، والتعامل مع المشاكل وابتكار الحلول لها بفعالية، والمرونة والتكيف مع التحديات والمواقف الغامضة، كما تعرف على أنها: القدرة على مواجهة المواقف الصعبة بمرونة، وتحليل المشكلات بعمق من خلال الاستفادة من تجارب الماضي، وإقامة روابط بين الأشياء/المواقف المختلفة، والتمتع بالفضول والابتكار (Swisher et al. 2013)، وهي أيضا: رؤية المشكلة من خلال منظور مختلف عن ذي قبل، والقدرة على إنتاج أعمال بالرغم من حالة التعقيد والغموض، ونقل الأفكار ووجهات النظر للآخرين (Santoso et al., 2021).

ويمكن القول بأن الرشاقة العقلية هي القدرة على التكيف والاستجابة للتحديات والمواقف الصعبة وغير المؤكدة بطريقة سريعة ومرنة، والتحليل والتفكير النقدي والحل المنطقي للمشكلات وبطرق مبتكرة، وتبسيط الأفكار وتوصيلها ونقلها للآخرين بشكل فعال، والتعلم من التجارب السابقة والحالية لمواجهة مواقف مستقبلية غامضة، والعثور على أفضل مسار للعمل للمضي قدما في ظل عدم معرفة ما يجب القيام به.

وعلى نحو متصل تعد الرشاقة العقلية بناء مفاهيمي جديد يستند أساسا إلى علم النفس والتخصصات المرتبطة به، إضافة إلى عدة نظريات، منها: النظرية البنائية، نظرية التعلم القائم على الدماغ، نظرية عادات العقل، نظرية الذكاء الناجح، وأبحاث ما وراء المعرفة، والذكاء السائل، والتنظيم الذاتي وأبحاث التوجه نحو الهدف، وقد ظهر هذا المفهوم لإعادة تنظيم العمليات المعرفية وعمليات التفكير، وتعزيز وظائف الدماغ التكيفية والمرنة لتسهيل صعوبات الحياة، واتباع أساليب واستراتيجيات تتيح للطلبة التعلم الهادف والأصيل، وتسهيل بلوغ وتحقيق الأهداف.

وعلى هذا الأساس تحتاج الرشاقة العقلية إلى أن يتحرك التعليم بعيدا عن النماذج القائمة على توفير معلومات حول الرشاقة العقلية نفسها (التي تركز على المحتوى)، وتجنب القبول التلقائي للتفكير المتشكل؛ والاستسلام للانزعاج أو عدم الاستقرار الناتج عن الابتعاد عقليا عن الأنماط الراسخة لمعالجة المعلومات (Hill, Cromartie & McGinnis, 2016)، والتحول إلى أساليب واستراتيجيات التعلم التي تولد تفكيرا عالي المستوى، وخلق بيئات تعليمية حقيقية تتفاعل مع التحديات الحالية والمستقبلية التي تواجه الأفراد والمجتمعات، وتركز على المعرفة والمهارات التي تقع خارج نطاق القدرات المرتبطة بالتحصيل الأكاديمي، والقدرات التي تتطلبها المشاكل والمهام التي نواجهها في سياق الحياة اليومية (Mayer, 2018)، وبما يسهم في توفير أساسا منهجيا تربويا لنموذج مفاهيمي لتحفيز التعلم الرشيق، وتعزيز عادات العقل التكيفية والمرنة، وإعدادهم للعمل من خلال الاستجابة بنجاح أكبر لعدم اليقين واتخاذ القرار بدون إطار عمل أو خارطة طريق.

– سمات وخصائص الرشاقة العقلية:

للرشاقة العقلية خصائص وسمات عديدة جعلت منها بعدا هاما من أبعاد التعلم الرشيق، فهي إحدى السمات الرئيسية للتعلم والتدريس الفعال في العديد من الدول المتقدمة، ومن المهارات الأساسية المطلوبة لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين والتعامل مع متطلبات المجتمع وإدارة الأحداث اليومية بنجاح، والتعامل بشكل أفضل للبقاء في سوق العمل والمهنة، ويمكن تلخيص أهم السمات والخصائص التي تتميز بها الرشاقة العقلية فيما يلي (Connolly, 2001؛ Allen, 2016؛ Koustaal, 2012؛ Khiccha et al., 2020):

1) السرعة والحدة والمرونة.

2) تتحقق الرشاقة العقلية المثالية عند التقاطع الديناميكي للبيئة والدماغ والعقل.

3) ترتكز على مهارات ما وراء المعرفية، والمخططات العقلية والتمثيلات.

4) تشجع استقلالية التعلم والثقة بالنفس، وتؤثر على ثقافة التعلم.

5) لها علاقة من الناحية النظرية والمفاهيمية بالتوجه نحو الهدف، والانفتاح على التجربة، وبشكل معتدل بالقدرة المعرفية.

6) تقيس اختبارات الذكاء الثلاثي (الإبداعي، العملي، التحليلي)، والتي لا تقيسها اختبارات الذكاء الشائعة.

7) لها علاقة بالذكاء السائل، والذكاء العاطفي والوجداني والاجتماعي.

8) ترتبط ببعض المفاهيم كالأداء المحتمل، والتطوير المهني والوظيفي، وصنع القرار، والمخاطرة، وإدارة التعقيد، والتفكير المرن والتكيفي.

9) تتضمن مهارات مثل الانتباه والتركيز والتنظيم الذاتي، والتأمل، والتواصل، والتحليل والتفكير النقدي والحل المنطقي والابداعي للمشكلات.

– أهمية الرشاقة العقلية لطلبة الجامعة:

تعد الرشاقة العقلية ذات أهمية كبيرة للطلبة في جميع مراحل التعليم –لا سيما الجامعية–، كونهم سيصبحون في المستقبل القادة والمعلمين والمهنين في المؤسسات المختلفة ومنها التربوية والتعليمية، وحتما سيواجهون بعد تخرجهم عدة متطلبات في سوق العمل والمهنة؛ لذا فمن الضروري الاهتمام بتنمية الرشاقة العقلية وتطويرها لدى أولئك الطلبة، حيث تعد مفتاحا للنجاح الإبداعي في القرن الحادي والعشرين، وذات صلة وثيقة بمواجهة متطلبات سوق العمل المستقبلية، ومواكبة التطور التكنولوجي، والوظائف الناشئة الجديدة، والمواقف غير المتوقعة (World Economic Forum, 2020). كما تعد من المهارات الأساسية التي يتم الاعتماد عليها في الدول المتقدمة للاستجابة لحالات عدم اليقين والمواقف المعقدة، ولتقييم المواهب لتحقيق ازدهار المؤسسات في المستقبل، والتنبؤ بإمكانات الفرد وبالتالي أدائه، وتحديد المتقدمين لاختيار الوظائف من المعلمين وغيرهم.

وعلى نحو متصل يشير كل من (Gravett and Caldwell, 2016 ؛De Meuse et al., 2012) إلى أهمية التعلم الرشيق بأبعاده المختلفة ومنها الرشاقة العقلية في تحقيق ما يلي:

1) التعامل مع الضغط والاستجابة لحالات عدم اليقين والمواقف المعقدة بنجاح.

2) المرونة والتكيف والاستعداد لمواجهة المتطلبات الجديدة والمختلفة وغير المألوفة.

3) التعلم من الخبرة، وتطبيق التعلم على المواقف الجديدة، وتشجيع التطور، وتوفير أقصى فائدة في الواجبات الوظيفية.

4) ابتكار استراتيجيات جديدة لحل المشكلات المختلفة، وممارسة التفكير الصحيح بنوعيه المنطقي التحليلي والإبداعي والعملي.

5) التفاؤل والحماس للتعلم والعمل المستمر، وعدم قبول النجاح العادي بل التطلع إلى تحقيق النجاح والكفاءة في أماكن العمل.

6) اتخاذ وتنفيذ القرارات الصعبة، ومواجهة ضعف الأداء والسلوك، وإحداث التغيير وتطوير العلاقات المبنية على الثقة، وتطوير الأفكار والتعاون.

– أبعاد التعلم الرشيق:

وفقا لفريق البحث في كلية المعلمين بجامعة كولومبيا فإن هناك أربعة أبعاد لرشاقة التعلم، وهي (الابتكار، والأداء، والتأمل، والمخاطرة)، في حين يذكر ديرو وآخرين (DeRue et al., 2012) ثلاثة عناصر مهمة

لرشاقة التعلم، وهي: التوجه نحو الهدف، والقدرة ما وراء المعرفية، والانفتاح على الخبرة، إلا أن هناك اتفاق شبه تام بين الباحثين على وجود أبعاد خمسة تمثل الدعامات الأساسية للتعلم الرشيق، وهي (Lombardo & Kaya, 2023 ؛Howard, 2017 ؛De Meuse et al., 2011 ؛Eichinger, 2000):

شكل (1): أبعاد رشاقة التعلم

1) الرشاقة العقلية: وتعني مرونة التفكير والتعلم من التجارب السابقة، والشعور بالارتياح تجاه الأحداث المعقدة والغامضة، واستكشاف وفحص المشكلات وتحليلها بعين الفضول الفكري والإبداع، وشرح أنماط التفكير للآخرين، وإقامة روابط بين الأفكار المختلفة، والاستمتاع والحماس للفرص المتاحة لتجربة وتعلم أشياء جديدة، واكتشاف حلول مبتكرة.

2) رشاقة الناس: وتعني الانفتاح تجاه الآخرين، والرغبة في التعلم مع مجموعات متنوعة من الناس، وإقامة علاقات بناءة معهم، والإصغاء الجيد للآخرين، وتفهم احتياجاتهم واحترام آرائهم، والميل لإبراز أفضل ما في الآخرين.

3) رشاقة التغيير: وتعني التمتع بالفضول والأفق الواسع، والشعور بالارتياح والمرونة تجاه التغيير وضغوطه، والاستمتاع بتجربة أساليب وطرق جديدة لإنجاز الأعمال والمهام بشكل أفضل، وعدم الخوف من الفشل، والتعلم من الإخفاقات لتجنب تكرارها مستقبلا.

4) رشاقة النتائج: وتعني تحقيق وإحراز نتائج متفوقة وإيجابية في ظل ظروف صعبة ومعقدة، والاستجابة بشكل جيد للتحديات، والاستمتاع بإلهام الآخرين لتحقيق أكثر مما كانوا يعتقدون أنه ممكن، وإلهام الآخرين لإظهار المزيد من الأداء والتميز.

5) الوعي الذاتي: ويعني إدراك الذات وتشخيص نقاط القوة ومواطن الضعف، والاعتراف بالأخطاء وتقدير الملاحظات والتغذية الراجعة للتعلم، والمثابرة والسعي المستمر لفهم تعلمهم وتحسين الأداء باستمرار.

– طرق واستراتيجيات تنمية الرشاقة العقلية:

هناك عدة طرق ونماذج واستراتيجيات يمكن استخدامها لتنمية الرشاقة العقلية لدى طلبة الجامعة، ومن أهمها: نموذج التسريع المعرفي، استراتيجيات حل المشكلات الإبداعية، والتعلم التشاركي، وممارسة التخيل العقلي، والقراءة التحليلية، واستراتيجيات التفكير الجانبي، واستراتيجيات التعلم النشط والتعلم العميق، والمنظمات والشبكات

والخرائط البصرية، والتعلم الذاتي والتأملي، والتعلم التكيفي، والتعلم المدمج، والتعلم المبني على السيناريوهات، والتعلم القائم على المشاريع، ولعب الأدوار الأكاديمية، والتعلم المستند للدماغ، والعصف الذهني حول مسارات العمل المحتملة، والمشكلات الاجتماعية التي تتطلب تعاونا متعدد التخصصات، والتعلم التعاوني داخل التخصصات، والمشاركة في مشاريع مكان العمل مع شريك صناعي أو مجتمعي أو حكومي.

ب) التنظيم الذاتي: Self-Regulation

– ماهية التنظيم الذاتي:

يعد مفهوم التنظيم الذاتي من المفاهيم المعرفية الهامة، حيث يشار إليه كعامل هام مؤثر في العمليات المعرفية، وقد عرفه باندورا (Bandura,1991, P941) بأنه: "التحكم في السلوك الذي يتحقق من خلال ملاحظة الأشخاص سلوكهم وادائهم والحكم عليه وتقويمه باستخدام المعايير الشخصية لهم والاستجابة له ايجابيا أو سلبيا تبعا للمتغيرات التي يتعرضون لها"، كما يعرف بأنه: "قدرة الفرد على التخطيط والإعداد للأحداث القريبة والبعيدة في الوقت نفسه، مع القدرة على تقييم الأفعال وتطوير خطط جديدة بشكل مستمر وواسع" (Moilanen, 2007, p835). وهو أيضا: العملية التي ينخرط فيها الأشخاص لإنتاج توافق أفضل بين أنفسهم ومعاييرهم (Baumeister & Alquist, 2009)، ووفقا لفينك وآخرون فالتنظيم الذاتي هو: "القدرة على مراقبة وتعديل العواطف والسلوك والإدراك من أجل التكيف مع الظروف المتغيرة، وبما يسهم في تحسين التكيف الاجتماعي وتحقيق مستوى تعليمي أعلى في وقت لاحق من الحياة" (Vink et al.,2020, P3).

ويمكن القول بأن التنظيم الذاتي هو مجموعة من الآليات التي يقوم بها الفرد بالتخطيط للأهداف الواضحة المعالم، وإدارة سلوكياتهم وذواتهم، وتنظيمها وتوجيهها ذاتيا، ومراقبتها وتعديلها وتقييمها عن طريق معايير يضعها لنفسه بنفسه، وتعزيزها وصولا إلى حياة أفضل.

وتعود الأسس النظرية لمفهوم التنظيم الذاتي إلى النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا (Bandora,1977-1991)، والتي تؤكد على التفاعل الحتمي المتبادل بين متغيرات ثلاث، هي: السلوك، والمعرفة، والبيئة، فالأفراد يمكنهم ضبط سلوكهم وتعلمه عن طريق معتقداتهم وتصوراتهم حول الكفاءة الذاتية، وهم قادرون على تنظيم سلوكياتهم في ضوء النتائج التي يتوقعونها عند القيام بهذه السلوكيات، ووفقا لهذا المبدأ فإن الأفراد قادرون على إعادة تنظيم السلوكيات وتنويعها وفقا للتوقعات والنتائج التي يحددونها (الزغول، 2009). ووفقا لما تفترضه النظرية أيضا فإن الصراع الذي يتم بين التوجهات المستقبلية للفرد والأهداف القريبة والاستجابات المألوفة، إنما هي ناتج عن عجز الفرد على التنظيم الذاتي لأنه غير قادر على الاحتفاظ بتوجهاته في مقابل الظروف الحياتية (Smith et al., 2009, p325).

وبالتالي فإن التعلم المنظم ذاتيا يعني استخدام استراتيجيات محددة لإنجاز الأهداف الأكاديمية على أساس فعالية الذات، ويعكس الدرجة التي يستطيع بها الطالب استخدام العمليات الشخصية لتنظيم السلوك على نحو معين

فضلا عن التعلم البيئي المباشر (عطية، 2017)، كما يهدف التنظيم الذاتي إلى توجيه سلوك الأفراد في المواقف الحياتية المختلفة، ليتناسب مع ذلك السلوك ومع المعايير والأهداف الشخصية له، وبالتالي فإن الأفعال والسلوكيات التي تمنح الفرد إحساسا بالفخر والرضا الذاتي تكون مرغوبة أكثر عند القيام بها من تلك الأفعال التي تؤدي إلى النقد الذاتي (Eysench, 2004).

– سمات وخصائص التنظيم الذاتي

يتسم التنظيم الذاتي بعدة خصائص، والتي تنعكس بدورها على التنظيم الذاتي لدى طلبة الجامعة، ولعل من أبرز تلك السمات ما يلي (Bandura, 1991؛ آلين، 2010؛ Avci, 2013):

1) تحقيق تعلم يؤكد إيجابية الطالب ونشاطه ويراعي خصائصه المتميزة.

2) يؤكد على توافر خيارات التعلم المتنوعة والمصادر التي يحتاج إليها الفرد حتى يستثمر طاقاته وفق قدراته واستعداده ورغباته.

3) يرتكز على تنظيم الخبرات والمواد التعليمية على نحو يسمح لكل طالب أن ينمو ويتقدم وفق قدراته.

4) يتيح للطالب الفرصة لتحمل مسؤولية تعلمه وممارسة النشاطات المتنوعة وفق قدراته واستعداداته.

5) يكسب الطالب مهارات وعادات التعليم المستمر، وبالتالي يتحمل الفرد مسؤولية متابعة تعلم الذاتي.

6) التمييز بين التأثيرات الشخصية الذاتية والصريحة مع تفسير الميزة النسبية لكل تأثير عن الآخر.

7) المرونة والتكيف تجاه المواقف والتحديات الحالية والمستقبلية، والقدرة على التغلب عليها.

8) يربط العمليات المنظمة الشخصية للطلبة بالتعلم الاجتماعي والتجارب الأدائية سلوكيا وتفسير تأثيرها المتبادل.

9) عملية اتخاذ القرارات وحل المشكلات ترتبط بعمليات التنظيم الذاتي للمعارف والخبرات لدى الطلبة.

10) الدقة واتساق الملاحظات الذاتية ومراقبة الذات والأحكام الصادرة.

11) ولد لدى الفرد المعرفة والوعي الواضح بأهدافه ونقاط قوته وضعفه، ويزيد من قدرته على تحقيق الأهداف الذاتية.

12) ينمي المشاعر الإيجابية والثقة بالنفس، والاستقلالية والفاعلية الذاتية، والحماس والمثابرة نحو تحقيق الأهداف المحددة سلفا.

13) يمنح الشعور بالفخر والاعتزاز لدى الطالب عند مقارنة مكاسبه بمكاسب الآخرين الذين لم يحققوا النجاح.

14) يزيد من القدرة على التخطيط، والتقييم الذاتي، والمراقبة الذاتية، والمحافظة على مستوى مرتفع من الدافعية.

– أهمية التنظيم الذاتي للطلبة

نال التنظيم الذاتي للمتعلم كمحور أساسي في عملية التعليم والتعلم اهتماما كبيرا في الآونة الأخيرة، إذ يعد شرطا حيويا للاكتساب الناجح للمعرفة في مراحل التعليم المختلفة –لاسيما الجامعية– وصولا إلى سوق العمل،

ولكونه يلعب دورا فعالا في توجيه الطلبة بكيفية تنظيم معارفهم التي يكتسبوها ذاتيا وتعزيز قدراتهم في حل المشكلات والتحديات اليومية والحياتية التي يواجهونها، كما يذكر كل من (Schunk, 2000؛ Change, 2011؛ Allen, 2016؛ مطلب وهاشم، 2017) أهمية التنظيم الذاتي لدى الطلبة كما يلي:

1) يسهل السلوك الموجه نحو الهدف المراد تحقيقه، والملاحظة الذاتية، وإصدار الأحكام، واتخاذ القرار، والكفاءة الذاتية والمهنية.

2) يزيد من درجة المرونة والتكيف وتوظيف المعرفة بكفاءة في مواجهة المواقف الشخصية والاجتماعية.

3) يساعد في إدارة الوقت، واختيار استراتيجيات التعلم الفعالة، وتدوين الملاحظات، ومراقبة الذات وتوليد الأفكار الجديدة، وتقرير مدى السير في الاتجاه الصحيح نحو تحقيق الأهداف.

4) يعد متغيرا أساسيا في بناء معتقدات ومخططات الطالب الفكرية والقيمية والانفعالية والسلوكية والتي تنعكس أساسا على تشكيل هويته الشخصية.

5) يزيد من الدافعية لتحقيق السلوك المستهدف وضبط السلوك ذاتيا وتعميم ما حدث في موقف التوجيه إلى مواقف الحياة الواقعية.

6) يساعد على التفكير الإيجابي، واتباع الطرق المنهجية في التفكير، والارتقاء بمستوى الوعي والإدراك

7) يدعم المشاعر الإيجابية، وتعزيز المشاركة في الأنشطة الاجتماعية العامة والتعليم الهادف منها.

8) يساعد على تجنب حدوث خبرات غير جيدة في المواقف العامة وانتقال أثر التعلم على المواقف الجديدة. ذاتي وطموح ثانوية

9) يؤكد على الاستقلالية والاعتماد الذاتي، ويحقق النجاح والرضا والاستقرار النفسي.

10) يرتبط بالإنجاز الأكاديمي وجودته وجودة مخرجات التعليم، ويرتبط بالتعلم المستمر مدى الحياة.

ومما سبق يمكن القول بأن التنظيم الذاتي لدى الفرد والاستراتيجيات والمكونات المرتبطة به كالقدرة على تحديد الأهداف ذاتيا والوعي بالقدرات والإمكانيات، وإدارة الوقت والملاحظات الذاتية، ومراقبة الذات وتحقيق الإنجازات، تسهم بشكل كبير في الأداء والإنجاز المستقبلي في الحياة بشكل عام والمهنة على وجه الخصوص.

– أبعاد ومكونات التنظيم الذاتي:

للتنظيم الذاتي أبعاد ومكونات هامة، ويمكن توضيح ذلك على النحو الآتي (Bandura, 1991؛ Cleary & Zimmerman, 2004؛ عبد الفتاح، 2005؛ Forgas et al., 2009):

1) التخطيط: تحديد الأهداف الذاتية التي يسعى الفرد إلى تحقيقها بحيث تتناسب مع قدراته وميوله وإمكانياته، وتحديد المصادر الرئيسية قبل القيام بالعمل.

2) إدارة المعلومات: استعمال الاستراتيجيات والمهارات في اتجاه محدد للمعالجة الأكثر فعالية للمعلومات، وتشمل التنظيم والتفضيل والتلخيص.

3) الملاحظة الذاتية: وعي الفرد بما يستعمله من استراتيجيات مختلفة للتعلم، وهي عملية تتطلب من الفرد مراقبة سلوكه الخاص والمواقف التي يظهر بها هذا السلوك ومتابعة مراحل تحقيق أهدافه.

4) الأحكام الذاتية: تقييم الفرد لأدائه وإصدار أحكام ذاتية على سلوكه في ضوء المعايير الشخصية مقارنة بأداء الآخرين أثناء تحقيق الأهداف التي حددها مسبقا.

5) رد الفعل الذاتي/ الاستجابة الذاتية: القبول الذاتي الإيجابي للسلوك والشعور بالفخر والاعتزاز والإنجاز والتفوق الدراسي وقبول النتائج، أو السلبي الذي يثير العقاب، وتتوقف هذه الاستجابة على كيفية بلوغ الفرد أو ارتقائه لأهدافه ومعاييره الشخصية، ولرد الفعل الذاتي تأثير كبير على الدافعية والشعور بالكفاءة.

6) التقويم الذاتي: قدرة الفرد على تحليل الأداء والاستراتيجيات الفعالة أثناء حدوث التعلم.

7) الالتزام بالمعايير: ينخرط الأفراد في التنظيم الذاتي بحيث يتماشى مع معايير معينة، وتعد بمثابة القوة الدافعية. ولهذا فهي مهمة للتنظيم الذاتي الفعال لا سيما عندما تكون هناك معايير عديدة متضاربة.

ومما سبق يمكن القول بأن التنظيم الذاتي يتكون من عدة أبعاد، هي: القدرة على تحديد الأهداف، ومراقبة الذات، وتقييم الذات، وتعزيز الذات، ووجود معايير واضحة يتم الالتزام بها.

ثانيا: الدراسات السابقة

أ) دراسات تناولت الرشاقة العقلية والتعلم الرشيق

– دراسة (Kaya, 2023): هدفت إلى تحديد أثر مستويات رشاقة التعلم (الرشاقة العقلية، رشاقة الناس، رشاقة التغيير، رشاقة النتائج) لدى المعلمين على ميولهم للتعلم مدى الحياة بمنطقة بشكتاش في إسطنبول، واتبعت المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت العينة من (230) معلما، واعتمدت على مقياس رشاقة التعلم بأبعاده الأربعة، ومقياس الميل للتعلم مدى الحياة في جمع البيانات، وأظهرت النتائج أن هناك مستويات عالية في رشاقة التعلم والميل للتعلم مدى الحياة لدى أفراد العينة، وأن مستويات رشاقة التعلم لدى المعلمين تعد مؤشرا مهما لميولهم للتعلم مدى الحياة.

–دراسة (Bhandary et al., 2022): هدفت إلى التحقق من صحة اختبار الرشاقة العقلية وأدوات تقييم الصفات الشخصية في اختيار طلبة الطب بأكاديمية باتان للعلوم الصحية (PAHS) في النيبال، والتي تختلف عن الأساليب التقليدية المستخدمة لاختبار محتويات الفيزياء والكيمياء والأحياء في الجامعات الأخرى فيها، واتبعت المنهج الوصفي الاستكشافي، وتكونت العينة من (205) طالبا وطالبة، واعتمدت على مقياس الرشاقة العقلية ومقياس تقييم الصفات الشخصية في جمع البيانات، وأظهرت النتائج أن المقياسين باللغة النيبالية كانا اختبارين عادلين وموثوقين لتحديد الرشاقة العقلية وسمات الشخصية غير العادية.

–دراسة (Alkan & Sevim, 2022): هدفت إلى تطوير مقياس لقياس رشاقة التعلم (الرشاقة العقلية، رشاقة الناس، رشاقة التغيير، رشاقة النتائج) لدى المعلمين قبل الخدمة، واتبعت المنهج الوصفي الاستكشافي،

وتكونت العينة من (311) معلما في المرحلة الاستكشافية و(252) معلما في المرحلة التأكيدية، واعتمدت على مقياس رشاقة التعلم في جمع البيانات، وأظهرت النتائج أن فقرات المقياس كانت ذات دلالة معنوية وتفسر 54.64% من التباين الكلي، وأن هناك توافق مقبول على المقياس، كما تم التوصل إلى أن مقياس رشاقة التعلم هو أداة واعدة لتقييم رشاقة التعلم لدى المعلمين قبل الخدمة، مما يمهد الطريق لإجراء اختبارات أكثر استنارة بين المعلمين المرشحين أثناء عملية التوظيف.

–دراسة (Mendonça et al., 2021): هدفت إلى التعرف على مستوى الوعي الذاتي لدى طلبة كلية الهندسة والعلوم جامعة ايدجر بالنرويج حول الرشاقة العقلية ورشاقة الناس، واتبعت المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (51) طالبا وطالبة، واعتمدت على الاستبانة في جمع البيانات، وأظهرت النتائج أن مستوى الوعي لدى أفراد العينة حول الرشاقة العقلية ورشاقة الناس كان عاليا، وأن بعد رشاقة الناس كان أعلى من بعد الرشاقة العقلية.

–دراسة (Khiccha et al., 2020): هدفت إلى استقصاء تأثير تطبيقات التعلم الإلكتروني على الرشاقة العقلية للمتعلم في منطقة أودايبور بالهند، واتبعت المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (50) طالبا مقسمين على مجموعتين تجريبية (25) طالبا وضابطة (25) طالبا، واعتمدت على مقياس الرشاقة العقلية في جمع البيانات، وأظهرت النتائج أن هناك تأثير كبير لتطبيقات التعلم الإلكتروني على الرشاقة العقلية للمتعلم في سياق تنمية المعرفة وقدرات التعلم والإبداع وسهولة فهم المواضيع المعقدة والتعلم أثناء اللعب من خلال التكنولوجيا التفاعلية سهلة الاستخدام.

–دراسة (Howard, 2017): هدفت إلى تحليل رشاقة التعلم (الرشاقة العقلية، رشاقة الناس، رشاقة التغيير، رشاقة النتائج) لدى المعلم قبل الخدمة وأداءهم التدريسي بجامعة "تارلتون" Tarleton، وذلك من خلال إجراء تقييم ذاتي لرشاقة التعلم لهم أثناء التدريب العملي الميداني وفقا لمتغيري العمر والجنس، واتبعت المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (14) معلما، واعتمدت على مقياس التقييم الذاتي لقياس رشاقة التعلم، ومقياس الأداء التدريسي لجمع البيانات، وأظهرت النتائج عن وجود علاقة دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد العينة في كل من بعد الرشاقة العقلية ورشاقة الناس وأدائهم التدريسي، وأن رشاقة التعلم يعد كمنبئ ذو دلالة إحصائية لأداء المعلم قبل الخدمة، ومؤشرا جيد على الإمكانات العالية والأداء العالي والنجاح على المدى الطويل.

التعليق على الدراسات السابقة ذات الصلة بالرشاقة العقلية والتعلم الرشيق:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة الواردة في البحث الحالي ذات الصلة بالرشاقة العقلية والتعلم الرشيق، يتضح أن هذا البحث:

– يتفق من حيث الهدف مع معظم دراسات هذا المحور في دراسة الرشاقة العقلية كمتغير مستقل، ما عدا دراسة (Khiccha et al., 2020) والتي تناولتها كمتغير تابع.

– يتفق مع معظم تلك الدراسات من حيث المنهج الوصفي الارتباطي المتبع، ما عدا دراستي (Bhandary et al., 2022؛ Alkan & Sevim, 2022) اللتان اعتمدتا على المنهج الوصفي الاستكشافي، ودراستي (Mendonça et al., 2021؛ Howard, 2017) اللتان اعتمدتا على المنهج الوصفي المسحي، ودراسة (Khiccha et al., 2020) والتي اتبعت المنهج شبه التجريبي.

– يتفق مع جميع تلك الدراسات من حيث المرحلة التعليمية وهي المرحلة الجامعية، ما عدا دراسة (Khiccha et al., 2020) والتي تناولت مرحلة التعليم العام.

– يتفق مع معظم تلك الدراسات في استخدام مقياس للرشاقة العقلية كأداة للبحث.

– وما يميز البحث الحالي عن تلك الدراسات لكونه جمع بين دراسة الرشاقة العقلية والتنظيم الذاتي بالمرحلة الجامعية، وهو ما لا يتوفر في أي منها، كما يعد الأول من نوعه على مستوى جامعة صنعاء والجامعات اليمنية الأخرى على حد علم الباحث.

– استفاد البحث الحالي من تلك الدراسات في دعم الشعور بالمشكلة، والحاجة لإجراء البحث الحالي، وبناء الخلفية النظرية، والمنهج المتبع، وبناء أداة البحث، ومقارنة نتائج تلك الدراسات مع نتائج البحث الحالي.

ب) دراسات تناولت التنظيم الذاتي

–دراسة (ماجد، 2023): هدفت إلى تحديد العلاقة بين الذكاء العاطفي والتنظيم الذاتي لدى عينة من طلبة الجامعة، واتبعت المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت العينة من (250) طالبا وطالبة، واعتمدت على مقياس الذكاء العاطفي ومقياس التنظيم الذاتي في جمع البيانات، وأظهرت النتائج أن طلبة الجامعة يتمتعون بذكاء عاطفي مرتفع وبمستوى عال من التنظيم الذاتي، وهناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا وموجبة بين الذكاء العاطفي والتنظيم الذاتي، كما أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير الجنس في الذكاء العاطفي والتنظيم الذاتي لدى طلبة الجامعة،.

–دراسة (وحود والزحيلي، 2023): هدفت إلى استكشاف مستوى التنظيم الذاتي وإدارة الانفعالات والتعرف على العلاقة بينهما لدى عينة من طلبة الدراسات العليا في كليات جامعة دمشق، والكشف عن الفروق في مستوى التنظيم الذاتي وإدارة الانفعالات وفقا لمتغير الجنس، واتبعت المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت العينة من (166) طالبا وطالبة، واعتمدت على مقياس إدارة الانفعالات ومقياس للتنظيم الذاتي في جمع البيانات، وأظهرت النتائج أن مستوى التنظيم الذاتي ومستوى إدارة الانفعالات لدى أفراد العينة كان متوسطا، وأن هناك علاقة دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس إدارة الانفعالات ومقياس التنظيم الذاتي، ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس التنظيم الذاتي لصالح الإناث، وفروق دلالة إحصائيا بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس إدارة الانفعالات لصالح الذكور.

–دراسة (محمد وجاسم، 2022): هدفت إلى التعرف على مستوى التنظيم الذاتي لدى طلبة الجامعة المستنصرية بالعراق، فضلا عن التعرف على دلالة الفروق في التنظيم الذاتي تبعا لمتغيرات (الجنس، التخصص "علمي – أدبي"، المستوى: أول- رابع)، واتبعت المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت العينة من (500) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الأولى والرابعة بالجامعة، واعتمدت على مقياس التنظيم الذاتي المعد وفقا لنظرية (باندورا، 1991) في جمع البيانات، واظهرت النتائج أن أفراد العينة يتمتعون بمستوى عال من التنظيم الذاتي، ولا توجد فروق دالة احصائيا في التنظيم الذاتي وفقا لمتغير الجنس والتخصص والصف.

–دراسة (Bayat et al., 2020): هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التنظيم الذاتي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة الجامعة في إيران، وتحديد مستوى التنظيم الذاتي، ودلالة الفروق في مستوى التنظيم الذاتي تبعا لمتغيرات الجنس والتخصص، واتبعت المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت العينة من (120) طالبا وطالبة من طلبة الدراسات العليا، واعتمدت على مقياس للتنظيم الذاتي في جمع البيانات، وأظهرت النتائج أن هناك علاقة إيجابية بين التنظيم الذاتي والقدرة على حل المشكلات، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في التنظيم الذاتي تبعا لمتغيرات الجنس والتخصص.

–دراسة (اليوسف، 2020): هدفت إلى التعرف على مستوى التنظيم الذاتي، واتخاذ القرار وتقدير الذات لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، وفحص العلاقة الارتباطية بينها، واتبعت المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت العينة من (232) طالبا وطالبة، واعتمدت على ثلاثة مقاييس في جمع البيانات، هي: مقياس التنظيم الذاتي من إعداد (مريان، 2010)، ومقياس اتخاذ القرار من إعداد (شعبان، 2007)، ومقياس تقدير الذات من إعداد (حراحشة، 2006)، وأظهرت النتائج امتلاك أفراد العينة مستوى مرتفع من التنظيم الذاتي والقدرة على اتخاذ القرار وتقدير الذات، ولا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى التنظيم الذاتي واتخاذ القرار تعزى إلى الجنس، وهناك فروق دالة إحصائيا في مستوى التنظيم الذاتي تعزى إلى المستوى الدراسي ولصالح طلبة المستوى الرابع، ووجود فروق دالة إحصائيا في مستوى القدرة على اتخاذ القرار تعزى إلى المستوى الدراسي ولصالح طلبة المستوى الثالث والرابع على حد سواء، كما توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى تقدير الذات تعزى إلى الجنس ولصالح الذكور، ووجود فروق دالة إحصائيا في مستوى تقدير الذات تعزى إلى المستوى الدراسي ولصالح طلبة المستوى الرابع، وأن هناك علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائيا بين التنظيم الذاتي واتخاذ القرار وتقدير الذات لدى أفراد العينة. **–دراسة (Lerner, 2016)**: هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التنظيم الذاتي واليقظة العقلية لدى طلبة الجامعة بالولايات المتحدة الأمريكية، واستكشاف دلالة الفروق في مستوى التنظيم الذاتي تبعا لمتغير الجنس، واتبعت المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت العينة من (143) طالبا وطالبة، واعتمدت على مقياس للتنظيم الذاتي في جمع البيانات، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التنظيم الذاتي واليقظة العقلية لدى عينة الدراسة، ولا توجد فروق دالة إحصائيا في التنظيم الذاتي تبعا لمتغير الجنس.

التعليق على الدراسات السابقة ذات الصلة بالتنظيم الذاتي:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة الواردة في البحث الحالي، يتضح أن هذا البحث:

- يتفق من حيث الهدف مع جميع دراسات هذا المحور في دراسة التنظيم الذاتي.
- يتفق مع جميع تلك الدراسات من حيث المنهج الوصفي الارتباطي المتبع.
- يتفق مع جميع تلك الدراسات من حيث المرحلة التعليمية وهي المرحلة الجامعية، ما عدا دراسة (وحود والزحيلي، 2023) والتي تناولت الدراسات العليا.
- يتفق مع معظم تلك الدراسات في استخدام مقياس للتنظيم الذاتي كأداة للبحث.
- وما يميز البحث الحالي عن تلك الدراسات في كونه جمع بين دراسة التنظيم الذاتي والرشاقة العقلية بالمرحلة الجامعية، وهو ما لا يتوفر في أي منها، كما يعد الأول من نوعه على مستوى جامعة صنعاء على حد علم الباحث.
- استفاد البحث الحالي من تلك الدراسات في دعم الشعور بالمشكلة، والحاجة لإجراء البحث الحالي، وبناء الخلفية النظرية، والمنهج المتبع، وبناء أداة البحث، ومقارنة نتائج تلك الدراسات مع نتائج البحث الحالي.

التعليق العام على الدراسات السابقة

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة الواردة في البحث الحالي سواء منها ما يتعلق بدراسات الرشاقة العقلية، أو تلك التي تناولت التنظيم الذاتي، يمكن القول إن ما يميز البحث الحالي عن تلك الدراسات كونه:

1) جمع بين دراسة الرشاقة العقلية والتنظيم الذاتي بالمرحلة الجامعية، وهو ما لا يتوفر في أي من تلك الدراسات.

2) يعد الأول من نوعه على مستوى جامعة صنعاء والجامعات اليمنية الأخرى على حد علم الباحث.

3) أجريت معظم الدراسات السابقة في دول أجنبية وإسلامية وعربية غير يمنية، ومنها: دراستا (Lerner, 2016؛ Howard, 2017) في أمريكا، ودراسة (Khiccha et al., 2020) في الهند، ودراسة (Mendonça et al., 2021) في النرويج، ودراسة (Bhandary et al., 2022) في النيبال، ودراسة (Bayat et al., 2020) في إيران، ودراسة (Kaya, 2023) في تركيا، ودراسة (اليوسف، 2020) في الأردن، ودراسة (محمد وجاسم، 2022) في العراق، دراسة (وحود والزحيلي، 2023) في سوريا، وأجري البحث الحالي بجامعة صنعاء في اليمن، حيث إن للمكان تأثيرا في طبيعة متغيرات البحث استنادا إلى المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية في تلك الأماكن، فإن إجراء البحث الحالي في إطار متغيرات أخرى مختلفة يمكن أن يقدم إسهاما معرفيا يخدم مجال الدراسات التربوية.

منهجية البحث وإجراءاته

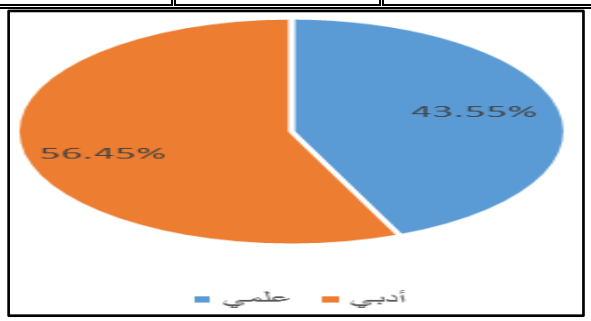
– منهج البحث: اتبع البحث الحالي المنهج الوصفي الارتباطي لملاءمته لطبيعته، فهو يهدف إلى التغطية النظرية لمفهومي الرشاقة العقلية والتنظيم الذاتي وخصائصهما وأبعادهما وعلاقتهما التفاعلية بالتعليم الجامعي، والتطبيق

الميداني للمقياسين المعدين لتحديد مستويات الرشاقة العقلية والتنظيم الذاتي وطبيعة العلاقة بينهما لدى طلبة كلية التربية بجامعة صنعاء.

– مجتمع البحث وعينته: تكون مجتمع البحث من جميع طلبة المستوى الرابع بكلية التربية جامعة صنعاء من جميع التخصصات (العلمية–الأدبية) للعام الجامعي 2023–2024م وعددهم (675) طالبا وطالبة. بينما تكونت عينة البحث من (124) طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية وفقا لمجتمع البحث.

جدول رقم (1): وصف عينة البحث وفقا لمتغير التخصص (علمي–أدبي)

التخصص	العدد	النسبة المئوية
علمي	54	43.55
أدبي	70	56.45



شكل (2): توزيع أفراد العينة حسب التخصص

– أدوات البحث:

بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بالبحث الحالي، قام الباحث بإعداد وبناء أداتي البحث وهما: مقياس الرشاقة العقلية، ومقياس التنظيم الذاتي لجمع البيانات بغرض تحقيق أهداف البحث والإجابة عن أسئلته، وفيما يلي وصف لأداتي البحث:

أولا: مقياس الرشاقة العقلية:

لغرض إعداد وبناء مقياس الرشاقة العقلية، فقد تم الرجوع إلى عدد من المقاييس في الدراسات والأبحاث السابقة ذات الصلة بالرشاقة العقلية والتعلم الرشيق، ومنها: دراسات كل (Mendonça et al., 2021؛ Alkan & Sevim, 2022؛ عصفور، 2023؛ Kaya, 2023)، وتم الاستفادة منها في إعداد فقرات مقياس الرشاقة العقلية المستخدم في البحث الحالي.

– صدق وثبات مقياس الرشاقة العقلية:

- **الصدق:** تم عرض المقياس في صورته الأولية على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والكفاءة، لإبداء آرائهم حول وضوح الفقرات، والصياغة اللغوية، ومناسبتها لقياس ما وضعت لأجله. وإضافة أو تعديل أو حذف ما

يرونه مناسبا، وتم إجراء التعديلات وفقا لآرائهم وملاحظاتهم، وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية مكون من (22) فقرة (ملحق "1").

كما تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغت (20) طالبة وطالبة من طلبة المستوى الرابع من مجتمع البحث خارج عينة البحث، وتم حساب صدق الارتباط من خلال معامل ارتباط بيرسون، وقد جاءت جميع معاملات الارتباط دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.01) ومستوى دلالة (0.05)، مما يشير إلى صدق الارتباط للمقياس، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول رقم (2): معامل ارتباط بيرسون للفقرات مع المقياس الكلي

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	.839**	12	.708**
2	.683**	13	.544*
3	.730**	14	.769**
4	.732**	15	.695**
5	.857**	16	.844**
6	.743**	17	.734**
7	.588**	18	.774**
8	.664**	19	.569**
9	.735**	20	.728**
10	.728**	21	.722**
11	.555*	22	.620**

**** دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، * دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.05)**

● **الثبات:** تم تطبيق المقياس أيضا على نفس العينة الاستطلاعية، وتم استخراج معامل الثبات للاتساق الداخلي للمقياس ككل وفقراته باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، حيث تراوحت معاملات الثبات بين (0.675-0.953) وهي قيم مقبولة وعالية ومناسبة لغايات البحث، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول رقم (3): معامل الفا كرونباخ للفقرات والمقياس ككل

الفقرة	معامل الثبات	الفقرة	معامل الثبات
1	.873	12	.675
2	.779	13	.845
3	.796	14	.762
4	.859	15	.792

الفقرة	معامل الثبات	الفقرة	معامل الثبات
5	.828	16	.913
6	.698	17	.820
7	.785	18	.870
8	.843	19	.724
9	.817	20	.792
10	.687	21	.836
11	.815	22	.713
المقياس ككل			0.919

ثانيا: مقياس التنظيم الذاتي:

لغرض إعداد وبناء مقياس التنظيم الذاتي، فقد تم الرجوع إلى عدد من المقاييس في الدراسات والأبحاث السابقة ذات الصلة بالتنظيم الذاتي لدى طلبة الجامعة، ومنها: دراسات كل (الكعبي، 2016؛ حسين، 2018؛ درادكة، 2018؛ الزويني، 2018؛ اليوسف، 2019؛ همداوي ومطشر، 2021)، وتم الاستفادة منها في إعداد فقرات مقياس التنظيم الذاتي المستخدم في البحث الحالي.

– صدق وثبات مقياس التنظيم الذاتي

● **الصدق:** تم عرض المقياس في صورته الأولية على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والكفاءة، لإبداء آرائهم حول وضوح الفقرات، والصياغة اللغوية، ومناسبتها لقياس ما وضعت لأجله. وإضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسبا، وتم إجراء التعديلات وفقا لآرائهم وملاحظاتهم، وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية مكون من (45) فقرة (ملحق "2").

كما تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغت (20) طالبة وطالبة من طلبة المستوى الرابع من مجتمع البحث خارج عينة البحث، وتم حساب صدق الارتباط من خلال معامل ارتباط بيرسون، وقد جاءت جميع معاملات الارتباط دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.01) ومستوى دلالة (0.05)، مما يشير إلى صدق الارتباط للأداة، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول رقم (4): معامل ارتباط بيرسون للفقرات مع المقياس الكلي

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	.825**	16	.793**	31	.864**
2	.586**	17	.868**	32	.461*
3	.536*	18	.788**	33	.571**
4	.884**	19	.540*	34	.720**
5	,762**	20	.647**	35	.868**
6	.685**	21	.741**	36	.686**
7	.617**	22	.671**	37	.708**
8	.839**	23	.686**	38	.743**
9	.719**	24	.717**	39	.734**
10	.489*	25	.864**	40	.461*
11	.720**	26	.677**	41	.744**
12	.714**	27	.578**	42	.734**
13	.653**	28	.719**	43	.708**
14	.718**	29	.705**	44	.728**
15	.602**	30	.554**	45	.656**

** دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، * دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.05)

● الثبات: تم تطبيق المقياس أيضا على نفس العينة الاستطلاعية، وتم استخراج معامل الثبات للاتساق الداخلي للأداة ككل باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، حيث تراوحت معاملات الثبات بين (0.671 - 0.975) وهي قيم مقبولة وعالية ومناسبة لغايات البحث، والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول رقم (5): معامل الفا كرونباخ للفقرات والمقياس ككل

الفقرة	معامل الثبات	الفقرة	معامل الثبات	الفقرة	معامل الثبات
1	.904	16	.884	31	.927
2	.739	17	.930	32	.671
3	.698	18	.881	33	.727
4	.938	19	.702	34	.837
5	,865	20	.786	35	.930
6	.813	21	.851	36	.814
7	.763	22	.803	37	.829
8	.912	23	.814	38	.852
9	.837	24	.836	39	.847
10	.657	25	.927	40	.671
11	.837	26	.807	41	.853

الفقرة	معامل الثبات	الفقرة	معامل الثبات	الفقرة	معامل الثبات
12	.833	27	.733	42	.847
13	.790	28	.837	43	.829
14	.836	29	.827	44	.843
15	.751	30	.713	45	.792
المقياس ككل	0.975				

– تصحيح أداتي البحث

لسهولة تصحيح أداتي البحث وتفسير النتائج، ولتحديد مستوى الرشاقة العقلية ومستوى التنظيم الذاتي، تم إعطاء وزن لبدائل مقياس ليكرت الخماسي وذلك وفقا للتقدير الآتي: (ينطبق بشدة=5، ينطبق=4، ينطبق بدرجة متوسطة=3، لا ينطبق =2، لا ينطبق بشدة=1)، وتم تصنيف الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية: طول الفئة= (أكبر قيمة – أقل قيمة)/عدد بدائل الأداة. إذا طول الفئة= 1- 5/5=0.80، والجدول (6) يوضح ذلك:

جدول رقم (6): توزيع الفئات وفق التدرج المستخدم في أداتي البحث والمستوى

درجة الانطباق	مدى المتوسطات	المستوى
ينطبق بشدة	5.00 – 4.21	عال جدا
ينطبق	4.20 – 3.41	عال
ينطبق بدرجة متوسطة	3.40 – 2.61	متوسط
لا ينطبق	2.60 – 1.81	منخفض
لا ينطبق بشدة	1.80 – 1.00	منخفض جدا

المعالجات الإحصائية:

تم معالجة البيانات بالطرق الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، حيث تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل ألفا كرونباخ، واختبار T-test للعينات المستقلة.

نتائج البحث ومناقشتها

هدف البحث الحالي إلى التعرف على مستوى الرشاقة العقلية ومستوى التنظيم الذاتي لدى طلبة المستوى الرابع بكلية التربية جامعة صنعاء وفقا لمتغير التخصص (علمي، أدبي)، والتعرف على العلاقة بينهما، ولتحقيق أهداف البحث والإجابة عن أسئلته، تم إعداد وبناء أداتي البحث وتم التأكد من صدقها وثباتها، وبعد عملية جمع البيانات تم ترميزها وإدخالها للحاسوب ومعالجتها إحصائيا باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وفيما يلي نتائج البحث تبعا لتسلسل أسئلته:

– النتائج المتعلقة بسؤال البحث الأول: والذي ينص على: "ما مستوى الرشاقة العقلية لدى طلبة المستوى الرابع بكلية التربية جامعة صنعاء؟"، للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فقرات مقياس الرشاقة العقلية والمقياس ككل، والجدول (7) يوضح ذلك:

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الرشاقة العقلية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الرشاقة
1	أميل إلى الأداء الجيد في الاختبارات الموضوعية (صح وخطأ، وملء الفراغات، والمزاوجة، وأسئلة الاختيار من متعدد) عندما يكون هناك إجابة واحدة فقط صحيحة.	3.50	1.32	عال
2	أعتبر نفسي كتاب ذكي (أتعلم المواد بسهولة وأستمتع بالنجاحات التعليمية).	3.13	1.16	متوسط
3	أميل إلى مقاومة الطرق الحقيقية والمجربة لفعل الأشياء لرغبتي في القيام بشكل مختلف.	3.08	1.20	متوسط
4	أعتبر نفسي مبتكر وخيالي.	2.76	1.23	متوسط
5	اعتقد أني قادر على رؤية أنماط سلوكيات الناس وكيفية التعامل معهم بنجاح.	3.34	1.15	متوسط
6	أشعر أني أتعلم من التجارب الشخصية (ذكاء الشارع) أكثر من تعلم الدروس الرسمية.	3.30	1.39	متوسط
7	عندما أكون عضوا في فريق أبادر بمعالجة تفاصيل المشكلات التي تواجهنا	3.43	1.28	عال
8	أحياناً أفكر كثيراً (تفكير زائد) في الأمور والأشياء لدرجة تجعلني أفقد اقتناص الفرص.	2.96	1.36	متوسط
9	عندما أعمل مع فريق أقوم بعصف ذهني وأطرح أفكاراً جديدة لحل المشكلة	3.37	1.25	متوسط
10	أكره الروتين وابحث عن تجارب جديدة.	3.15	1.45	متوسط
11	أثناء عملي مع الفريق أبادر بالمقترحات لتطوير خطوات خطة العمل	3.30	1.14	متوسط
12	أحب التفكير المنظم وتقسيم العمل إلى خطوات لبلوغ الهدف.	3.58	1.16	عال
13	أفضل الخوض في المشكلات التي ينتابها بعض الغموض كلما أمكن ذلك.	2.68	1.23	متوسط
14	أحاول تجنب المشكلات التي لا يبدو أن لها سوى حل واحد "أفضل".	2.56	.981	منخفض
15	أستمتع بالانخراط في المشكلات والتحديات المعقدة لأول مرة للحصول على تجارب جديدة.	2.26	.776	منخفض
16	أعتقد أن حل المشكلات يتطلب التوصل لحلول جديدة للمشكلات القديمة.	3.13	1.20	متوسط
17	أستطيع تطبيق ما تعلمته من تجاربي ومعارفي السابقة على تحدياتي المستقبلية.	3.41	1.16	عال
18	أقوم بعمل جيد في المواقف التي لا أعرف فيها كل شيء، بل أحتاج إلى معرفته.	2.75	.779	متوسط
19	أشعر بالفضول لاستكشاف مهام وأشياء جديدة.	3.29	.814	متوسط
20	أفضّل العمل في المواقف التي تتطلب مستوى عالٍ من القدرة والموهبة.	2.79	1.12	متوسط
21	كثيرا ما أبحث عن فرص لتطوير مهارات ومعارف جديدة، وتعلمها بكفاءة.	3.32	.591	متوسط
22	أرتاح للمخاطرة والمغامرة في منطقة غير معروفة لتجربة أشياء جديدة، وليس البحث عن الإثارة.	2.57	.664	منخفض
	المقياس ككل	3.08	.595	متوسط

يتضح من الجدول (7) أن المتوسط الحسابي العام للمقياس ككل بلغ (3.08) وبانحراف معياري (0.595)، مما يشير إلى أن معظم أفراد العينة يرون أن بنود المقياس بشكل عام تنطبق عليهم وبدرجة "متوسطة"، وقد كانت

أعلى قيمة للمتوسط الحسابي للفقرة رقم (12): "أحب التفكير المنظم وتقسيم العمل إلى خطوات لبلوغ الهدف" بقيمة قدرها(3.58)، بينما أقل قيمة للمتوسط الحسابي للفقرة رقم (15): "أستمتع بالانخراط في المشكلات والتحديات المعقدة لأول مرة للحصول على تجارب جديدة" بقيمة قدرها (2.26). كما يتضح أن استجابات أفراد العينة تراوحت ما بين "لا ينطبق"" للفقرات (15 -14 -22)، و"ينطبق" للفقرات (12 -1 -7 -17).

وفيما يتعلق بالفقرات "لا ينطبق"، جاءت الفقرة رقم (22): "أرتاح للمخاطرة والمغامرة في منطقة غير معروفة لتجربة أشياء جديدة، وليس البحث عن الإثارة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.57)، يليها الفقرة رقم (14): "أحاول تجنب المشكلات التي لا يبدو أن لها سوى حل واحد "أفضل" بمتوسط حسابي (2.56)، وحلت في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (15): "أستمتع بالانخراط في المشكلات والتحديات المعقدة لأول مرة للحصول على تجارب جديدة" بمتوسط حسابي (2.26)، وبالنسبة لفقرات "ينطبق بدرجة متوسطة" يتضح أن الفقرة رقم (19): "عندما أعمل مع فريق أقوم بعصف ذهني وأطرح أفكاراً جديدة لحل المشكلة" قد جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.32)، بينما حلت الفقرة رقم (13): "أفضل الخوض في المشكلات التي ينتابها بعض الغموض كلما أمكن ذلك" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.68)، أما فيما يتعلق بالفقرات "ينطبق" يتضح أن الفقرة رقم (12): "أحب التفكير المنظم وتقسيم العمل إلى خطوات لبلوغ الهدف"، جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.58)، بينما حلت الفقرة رقم (17): "أستطيع تطبيق ما تعلمته من تجاربي ومعارفي السابقة على تحدياتي المستقبلية" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.41)، وتشير هذا النتيجة إلى أنه وعلى الرغم من أن أفراد العينة يميلون إلى التفكير المنظم وتقسيم العمل إلى خطوات لبلوغ الهدف، والأداء الجيد في الاختبارات الموضوعية (صح وخطأ، وملء الفراغات، والمزاوجة، وأسئلة الاختيار من متعدد)، وبشكل أقل قادرون على الاستفادة من معارفهم السابقة في مواجهة التحديات المستقبلية، إلا أنهم لا يتسمون بأهم سمات الطلبة الخريجين الرشيقين عقليا والمطلوبة لسوق العمل ولمواجهة متطلبات الحياة والمهنة، ومنها على سبيل المثال: الانخراط في المشكلات والتحديات المعقدة لأول مرة واكتساب تجارب جديدة، وحل المشكلات المعقدة إبداعيا، والمخاطرة والمغامرة في منطقة غير معروفة لتجربة أشياء جديدة، والمرونة والتكيف مع المواقف الغامضة، والفضول الأكاديمي لاستكشاف مهام وأشياء جديدة، والعصف الذهني وطرح أفكاراً جديدة لحل المشكلة، والخوض في المشكلات التي ينتابها بعض الغموض، والعمل في المواقف التي تتطلب مستوى عالٍ من الخيال والقدرات والموهبة.

وعليه يمكن القول بأن مستوى الرشاقة العقلية لدى طلبة المستوى الرابع بكلية التربية جامعة صنعاء كان متوسطا للمقياس بشكل عام، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (Mendonça et al., 2021) في هذا الجانب والتي أظهرت أن مستوى الرشاقة العقلية لدى طلبة الجامعة بشكل عام كان عاليا.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة من جهة إلى أن مفهوم الرشاقة العقلية يعد بناء مفاهيمي جديد، حيث أنه لم يأخذ حيزا واهتماما كبيرا من قبل القائمين على تدريس الطلبة في المرحلة الجامعية، وبالتالي لم تتاح الفرصة للطلبة

للتدرب على مثل هذا المفهوم ومتطلبات تحقيقه، ومن جهة ثانية إلى نماذج واستراتيجيات التعليم والتعلم المتبعة في تعليم وتعلم الطلبة في الجامعة، والتي ما زالت تركز على النمط التقليدي الشائع (التركيز على المحتوى) والذي يغلب عليه جانب الحفظ والاستذكار، وبالتالي إهمال تدريب الطلبة على أساليب التعلم التي تولد تفكيرا عالي المستوى، وتخلق بيئات تعليمية حقيقية تتفاعل مع التحديات الحالية والمستقبلية التي تواجه الأفراد والمجتمعات، كما أن التركيز في تقييم الطلبة ما زال يركز على المعرفة والمهارات التي تقع في نطاق القدرات المرتبطة بالتحصيل الأكاديمي، وإهمال الأساليب التي تتطلب العمليات العقلية العليا، والتي من شأنها تنمية وتطوير عادات العقل الرشيقة لديهم بشكل فعال.

كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى الوضع الاقتصادي والمعيشي المتدني للطلبة بالجامعة، ففي ظل مثل هكذا وضع ينصب اهتمام الطلبة بشكل أساسي على السعي نحو تحقيق النجاح والتحصيل الأكاديمي والحصول على الشهادة الجامعية فقط، مما يؤثر سلبا على امتلاكهم لخصائص وسمات الرشاقة العقلية.

– النتائج المتعلقة بسؤال البحث الثاني: والذي ينص على: "ما مستوى التنظيم الذاتي لدى طلبة المستوى الرابع بكلية التربية جامعة صنعاء؟"، للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فقرات مقياس التنظيم الذاتي والمقياس ككل، والجدول (8) يوضح ذلك:

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التنظيم الذاتي

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الرشاقة
1	أضع جدول زمنياً لتنظيم مواعيد الدراسة والمذاكرة والتزم به قدر الإمكان.	2.97	1.07	متوسط
2	أعمل لمستقبلي وفق خطة رسمتها لنفسي.	3.12	1.04	متوسط
3	أضع لنفسي أهداف واضحة وواقعيه لأتمكن من تحقيها.	3.52	1.12	عال
4	أخطط قبل تنفيذ أي عمل أقوم به.	3.37	1.11	متوسط
5	أحرص على ترتيب مهامي على حسب الأولوية.	3.78	.975	عال
6	أبحث عن أفضل الحلول لأي مشكلة.	3.54	.949	عال
7	استفيد من توجيهات المدرس في ممارسة مهارات الدراسة الذاتية.	3.53	.940	عال
8	غالبا ما أربط بين الخبرة الجديدة وما أحمله من خبرة سابقة.	3.42	.955	عال
9	أكتب جميع الافكار المهمة المرتبطة بموضوع المحاضرة.	3.35	1.05	متوسط
10	أجد لدي القدرة على اختيار الاساليب المناسبة لدراستي.	3.41	1.08	عال
11	أقوم دائما بتسجيل ما يدور في ذهني من أفكار في بطاقة ملاحظاتي أو في دفتر خاص.	2.66	1.29	متوسط

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الرشاقة
12	أقوم بإبراز الأفكار والنقاط الهامة أثناء القراءة ووضع الخطوط تحتها.	3.72	.939	عال
13	أجد لدي القدرة على القراءة الواعية والدراسة المستقبلية.	3.44	.981	عال
14	أبذل جهدا كافيا لكي أكتسب مهارات جديدة.	3.62	.896	عال
15	أتصفح كل موضوع جديد بشكل سريع أولا حتى أعرف مضمونه.	3.12	1.09	متوسط
16	احاول دائما ربط الموضوعات التي أقوم بقراءتها بشي جذاب حتى أتمكن من حفظها.	3.56	1.03	عال
17	أتوقف من حين لآخر عن القراءة لكي أتأكد من فهمي لما قرأته.	3.37	1.19	متوسط
18	أغير الطريقة التي أذاكر بها حينما تواجهني صعوبة أو عدم الفهم.	3.40	.944	متوسط
19	بعد الانتهاء من القراءة اراجع الفصل الذي قرأت من خلاله النقاط البارزة.	3.64	.964	عال
20	أقوم بعمل الملخصات للمادة التي أقرأها حتى تكون المراجعة سهلة وسليمة.	3.59	1.89	عال
21	أنظم نفسي لكي أذاكر كل المواد المقررة.	3.34	1.02	متوسط
22	أحدث نفسي بضرورة أتباع الطرق التي تساعدني على تنظيم دروسي.	3.37	1.07	متوسط
23	اهتم بحل الأسئلة في المقررات التي أدرسها.	3.29	.962	متوسط
24	أهتم بتحديد النقاط المهمة والتي لا أفهمها في أثناء مذاكرتي.	3.50	.987	عال
25	أحرص على تنظيم المكان الذي أدرس فيه.	3.54	1.03	عال
26	أدرس في الأوقات التي تساعدني على التركيز.	3.45	1.06	عال
27	أحدد الموضوعات المهمة قبل المذاكرة حتى أتخلص من الملل.	3.65	.979	عال
28	أقوم دائماً بمراجعة ما هو مهم كي لا أنساه.	3.54	1.09	عال
29	أتخلى عن ممارسة نشاطاتي المفضلة بهدف القيام بالمهمات المطلوبة في الوقت المحدد.	3.19	1.13	متوسط
30	أمارس هوايتي المفضلة بعد إكمال مهامي بشكل جيد.	3.25	1.17	متوسط
31	اراجع كل تكاليفي وواجباتي للتأكد من صوابها.	3.51	1.09	عال
32	اهتم بمراجعة أي عمل أقوم به لكي أتأكد من صحته.	3.68	1.09	عال
33	أسجل الاخطاء التي أقع بها حتى اتجنبها مرة أخرى.	3.37	1.05	متوسط
34	أقوم بتصحيح أخطائي في الأشياء التي مررت بها.	3.55	1.00	عال
35	أكافئ نفسي على اكتشاف أخطائي وتعديلها.	3.33	1.13	متوسط
36	اضع اسئلة لنفسي وأحاول الإجابة عنها استعدادا للامتحان.	3.37	1.15	متوسط
37	أحدد الأسئلة المتوقعة في الامتحان وأتدرب عليها.	3.40	1.01	متوسط
38	أستعد للامتحانات قبل موعدها بوقت كافي.	3.17	1.08	متوسط
39	أبذل الجهد اللازم لكي أتفوق على الآخرين.	3.17	.971	متوسط

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الرشاقة
40	عندما أستعد لامتحان ما أفكر في الحصول على أعلى الدرجات.	3.29	.954	متوسط
41	أكافئ نفسي عندما احصل على درجة جيدة في الامتحان.	2.78	1.10	متوسط
42	أتخلى عن ممارسة نشاطاتي وهواياتي المفضلة إذا لم أنجح في الامتحان.	2.70	1.23	متوسط
43	أعمل على إعادة ما أتعلمه حتى بعد الامتحان.	2.90	1.06	متوسط
44	أقارن خططي بما يخطط له زملائي.	3.01	1.17	متوسط
45	أقارن دائما أدائي بأداء زملائي للتأكد من أن أدائي يسير بشكل صحيح.	3.28	1.02	متوسط
	المقياس ككل	3.35	.576	متوسط

يتضح من الجدول (8) أن المتوسط الحسابي العام للمقياس ككل بلغ (3.35) وبانحراف معياري (0.576)، مما يشير إلى أن معظم أفراد العينة يرون أن بنود المقياس بشكل عام تنطبق عليهم وبدرجة "متوسطة"، وقد كانت أعلى قيمة للمتوسط الحسابي للفقرة رقم (5): "أحرص على ترتيب مهامي على حسب الأولوية" بقيمة قدرها(3.72)، بينما أقل قيمة للمتوسط الحسابي للفقرة رقم (11): "أقوم دائما بتسجيل ما يدور في ذهني من أفكار في بطاقة ملاحظاتي أو في دفتر خاص" بقيمة قدرها (2.66). كما يتضح أن استجابات أفراد العينة تراوحت ما بين "ينطبق بدرجة متوسطة"" للفقرات (29- 38- 39- 2- 15- 44- 1- 43- 41- 42- 11- 18- 37- 4- 17- 22- 33- 36- 9- 21- 35- 23- 30- 40- 45)، و"ينطبق بدرجة عالية" للفقرات (5- 12- 32- 27- 19- 14- 20- 16- 34- 6- 25- 28- 7- 3- 31- 24- 26- 13- 8- 10).

وفيما يتعلق بالفقرات "ينطبق بدرجة متوسطة"، فقد جاءت الفقرة رقم (18): "أغير الطريقة التي أذاكر بها حينما تواجهني صعوبة أو عدم الفهم"، والفقرة رقم (37): "أحدد الأسئلة المتوقعة في الامتحان وأتدرب عليها" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.40)، وحلت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (11): "أقوم دائما بتسجيل ما يدور في ذهني من أفكار في بطاقة ملاحظاتي أو في دفتر خاص" بمتوسط حسابي (2.66)، وبالنسبة لفقرات "ينطبق بدرجة عالية" يتضح أن الفقرة رقم (5): "أحرص على ترتيب مهامي على حسب الأولوية" قد جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.78)، بينما حلت الفقرة رقم (10): "أجد لدي القدرة على اختيار الاساليب المناسبة لدراستي" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.40)، وتشير هذا النتيجة إلى أنه وعلى الرغم من أن أفراد العينة يتسمون بالتركيز والانتباه والتي تعد من مكونات التنظيم الذاتي، إلا أنهم يفتقدون لمهارات التنظيم الذاتي الهامة الأخرى كالتخطيط للعمل والمستقبل، والتحكم الذاتي، والتحفيز الذاتي، ومكافأة الذات، ورد الفعل، والتقييم الذاتي، والمعايير.

وعليه يمكن القول بأن مستوى التنظيم الذاتي لدى طلبة المستوى الرابع بكلية التربية جامعة صنعاء كان متوسطا للمقياس بشكل عام، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (وحود والزحيلي، 2023) في هذا الجانب، كما تختلف مع

دراسات كل من (اليوسف، 2020؛ محمد وجاسم، 2022؛ ماجد، 2023؛ Kaya, 2023) والتي أظهرت أن مستوى التنظيم الذاتي لدى أفراد عينة كل منهما كان عاليا.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة في المرحلة الجامعية يتعرضون لقدر كبير من الضغوط النفسية والأكاديمية نتيجة الوضع الراهن الذي يمر به اليمن وأفراد المجتمع بشكل عام، مما أثر سلبا على قدرتهم على تنظيم ذواتهم وتعلمهم.

– النتائج المتعلقة بسؤال البحث الثالث: والذي ينص على: "هل توجد فروق في مستوى الرشاقة العقلية لدى طلبة المستوى الرابع بكلية التربية جامعة صنعاء تعزى لمتغير التخصص (علمي–أدبي)؟ تم الإجابة عليه من خلال فرضية البحث الأولى التالية:

1) فرضية البحث الأولى: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الرشاقة العقلية لدى طلبة المستوى الرابع بكلية التربية جامعة صنعاء تعزى لمتغير التخصص (علمي–أدبي)". وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار T-test لعينيتين مستقلتين، وذلك لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة T-test لدرجات عينة البحث، والجدول (9) يوضح ذلك:

جدول (9): نتائج اختبار T-test لتحديد الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الرشاقة العقلية تبعا لمتغير التخصص (علمي– أدبي)

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
علمي	54	3.20	.572	2.12	122	.035	دالة احصائيا
أدبي	70	2.98	.597				

يتضح من الجدول (9) أن قيمة T-test بلغت (2.12) بدرجة حرية مقدارها (122)، وبمستوى دلالة قدره (0.035)، وهي أقل من مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرشاقة العقلية لدى طلبة المستوى الرابع بكلية التربية جامعة صنعاء تعزى لمتغير التخصص (علمي–أدبي) ولصالح التخصصات العلمية، وهذا ما تشير إليه قيم المتوسطات الحسابية كما هو موضح في الجدول (8)، وبالتالي يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تنص على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الرشاقة العقلية لدى طلبة المستوى الرابع بكلية التربية جامعة صنعاء تعزى لمتغير التخصص (علمي–أدبي)"، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة من وجهة نظر الباحث إلى طبيعة المقررات العلمية بالنسبة للتخصصات العلمية، والتي تتضمن حل المشكلات، والبحث والاستكشاف، وتوضيح المشكلة ووصفها، وتصور البدائل، والتأمل في آثارها، وتحليل الممارسات في ضوء المشكلة، وتسجيل ما تم تعلمه لاستخدام هذه

المعرفة ومشاركتها مع الآخرين، والمواقف التي تتطلب ممارسة التخيل والعصف الذهني والتفكير المتقدم، وغيرها من المواقف التي تسهم في تحقيق بعض متطلبات الرشاقة العقلية لدى أفراد عينة البحث من التخصصات العلمية.

– النتائج المتعلقة بسؤال البحث الرابع: والذي ينص على: "هل توجد فروق في مستوى التنظيم الذاتي لدى طلبة المستوى الرابع بكلية التربية جامعة صنعاء تعزى لمتغير التخصص (علمي–أدبي)"؟، تم الإجابة عليه من خلال فرضية البحث الثانية التالية:

2) فرضية البحث الثانية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التنظيم الذاتي لدى طلبة المستوى الرابع بكلية التربية جامعة صنعاء تعزى لمتغير التخصص (علمي–أدبي)". وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار T-test لعينيتين مستقلتين، وذلك لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة T-test لدرجات عينة البحث، والجدول (10) يوضح ذلك:

جدول (10): نتائج اختبار T-test لتحديد الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس التنظيم الذاتي تبعا لمتغير التخصص (علمي– أدبي)

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
علمي	54	3.75	.481	8.43	108.5	.000	دالة احصائيا
أدبي	70	3.04	.438				

يتضح من الجدول (10) أن قيمة T-test بلغت (8.43) بدرجة حرية مقدارها (108.5)، وبمستوى دلالة قدره (0.000)، وهي أقل من مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التنظيم الذاتي لدى طلبة المستوى الرابع بكلية التربية جامعة صنعاء تعزى لمتغير التخصص (علمي–أدبي) ولصالح التخصصات العلمية، وهذا ما تشير إليه قيم المتوسطات الحسابية الموضحة في الجدول (9)، وبالتالي يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تنص على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التنظيم الذاتي لدى طلبة المستوى الرابع بكلية التربية جامعة صنعاء تعزى لمتغير التخصص (علمي–أدبي) ولصالح التخصصات العلمية، وتختلف هذه النتيجة مع دراسات كل من (Bayat et al., 2020؛ محمد وجاسم، 2022) والتي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيا في التنظيم الذاتي تبعا لمتغير التخصص (علمي –أدبي).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى الاختلاف في متطلبات التخصصات العلمية عن التخصصات الإنسانية، على سبيل المثال، يوجد لدى طلبة التخصصات العلمية أنواعا مختلفة من المهام والأنشطة الدراسية كالبحث والتحليل، والتي تتطلب تنظيم وإدارة وقتهم وتعلمهم، كما يمكن أن يكون لدى طلبة التخصصات العلمية

الاهتمامات الشخصية كالتحفيز والهدف المحدد للبحث العلمي مثلا، وهي عوامل من شأنها أن تؤثر إيجابيا على مستوى التنظيم الذاتي لديهم.

– النتائج المتعلقة بسؤال البحث الخامس: والذي ينص على: "هل توجد علاقة ارتباطية دلالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلبة المستوى الرابع بكلية التربية جامعة صنعاء على مقياس الرشاقة العقلية ومقياس التنظيم الذاتي"؟، تم الإجابة عليه من خلال فرضية البحث الثالثة التالية:

3) فرضية البحث الثالثة: "لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الرشاقة العقلية ومقياس التنظيم الذاتي". وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Person correlation coefficient) بين متوسط درجات أفراد العينة في مقياس الرشاقة العقلية ومقياس التنظيم الذاتي، والجدول (11) يوضح ذلك:

جدول (11): دلالة الارتباط بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الرشاقة العقلية ومقياس التنظيم الذاتي

المقياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ر"	مستوى الدلالة	الدلالة
الرشاقة العقلية	124	3.08	.595	.184*	.041	دالة احصائيا
التنظيم الذاتي	124	3.35	.576			

***تعني دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.05)**

يتضح من الجدول (11) أن قيمة معامل الارتباط بلغت (0.184) وهي قيمة موجبة، وأن قيمة مستوى الدلالة قرها (0.000)، وهي أقل من مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يعني وجود علاقة ارتباطية وموجبة ودالة إحصائيا بين الرشاقة العقلية والتنظيم الذاتي لدى طلبة المستوى الرابع بكلية التربية جامعة صنعاء، وبالتالي يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تنص على: "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الرشاقة العقلية ومقياس التنظيم الذاتي". وهذه النتيجة هي نتيجة منطقية، فالرشاقة العقلية يمكن تعظيمها عندما يكون لدى الأفراد أهداف تعليمية ويمكن أن يثبت التوجه نحو الهدف مخرجات العمل المثالية في نفس الوقت (De Rue et al., 2012)، فحل المشكلات المعقدة في الرشاقة العقلية تتطلب أن يكون لدى الفرد الوعي الذاتي بالأهداف والتحكم فيها والسيطرة على توجيهها، كما أن مفهوم رشاقة التعلم بأبعاده المختلفة متجذر أساسا في أبحاث التعلم المنظم ذاتيا (Allen, 2016)، وبالتالي فعندما يكون الفرد منظم ذاتيا سيكون لديه رشاقة عقلية، وعلى العكس تماما من ذلك يؤثر تدني مستوى التنظيم الذاتي سلبيا على رشاقة الافراد العقلية.

ملخص النتائج:

بناء على ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي، يمكن التوصل إلى الآتي:

– يتمتع طلبة المستوى الرابع بكلية التربية جامعة صنعاء بمستوى متوسط من الرشاقة العقلية.

– يتمتع طلبة المستوى الرابع بكلية التربية جامعة صنعاء بمستوى متوسط من التنظيم الذاتي.

– هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرشاقة العقلية لدى طلبة المستوى الرابع بكلية التربية جامعة صنعاء تعزى لمتغير التخصص (علمي–أدبي) ولصالح التخصصات العلمية.

– هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التنظيم الذاتي لدى طلبة المستوى الرابع بكلية التربية جامعة صنعاء تعزى لمتغير التخصص (علمي–أدبي) ولصالح التخصصات العلمية.

– توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين الرشاقة العقلية والتنظيم الذاتي لدى طلبة المستوى الرابع بكلية التربية جامعة صنعاء.

التوصيات والمقترحات

● **التوصيات:** في ضوء ما أسفر عنه البحث الحالي من نتائج، وما تم التوصل إليه من استنتاجات، يوصي الباحث بالتالي:

– الاهتمام والتركيز بشكل كبير على مفهوم الرشاقة العقلية وتضمينه في المقررات والمناهج الجامعية، كونه من المفاهيم الحديثة وذات العلاقة بالنجاح الحالي والمستقبلي في سوق العمل والمهنة.

– حث أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالجامعة على زيادة توجيه الطلبة وتشجيعهم على استعمال الطرق والأساليب التي تنمي عمليات التنظيم الذاتي لديهم وبذل المزيد لتحقيق النجاح.

– إعداد وتنفيذ برامج تدريبية حول الرشاقة العقلية في التعلم والتنظيم الذاتي للتعلم لجميع الطلبة على مستوى الجامعة، وكلية التربية على وجه الخصوص.

● **المقترحات:** في ضوء ما سبق، يقترح الباحث القيام بإجراء المزيد من الأبحاث والدراسات، وكما يلي:

– دراسات تتناول الرشاقة العقلية في التعليم بمستوياته المختلفة، وعلى عينات أخرى.

– دراسات تتناول العلاقة بين الرشاقة العقلية ومتغيرات أخرى كالأداء التدريسي، والتفكير المستقبلي، والتوجه نحو الحياة، وغيرها....

– بناء برامج تعليمية لتنمية الرشاقة العقلية، والتنظيم الذاتي لدى طلبة كلية التربية بالجامعة.

– دراسات مستقبلية تجريبية تتناول فعالية نظرية الذكاء الثلاثي لتنمية الرشاقة العقلية على الطلبة المعلين بكلية التربية.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربية:

1) الزغلول، عماد رحيم (2009). مبادئ علم النفس التربوي، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

2) الكعبي، كاظم محسن (2016). الانتباه الذهني وعلاقته بالتنظيم الذاتي المعرفي لدى طلبة الجامعة، **مجلة كلية التربية الأساسية**، مج22، ع95، 523-566.

3) اليوسف، رامي محمود (2020). مستوى التنظيم الذاتي واتخاذ القرار وتقدير الذات لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية والعلاقة الارتباطية بينها، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، مج28، ع4، 67-89.

4) درادكة، صالح عليان (2018). تنظيم الذات الأكاديمي: انتشاره ومعوقاته من وجهة نظر الطلبة الجامعيين في السعودية، م**جلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، مج9، ع25، 162- 150.

5) عبد الفتاح، فوقية (2005). **علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق**، ط1، دار الفكر العربي للنشر، القاهرة: مصر.

6) عصفور، إيمان حسنين (2023). الرشاقة العقلية في التعلم لمواكبة متطلبات سوق العمل، **مجلة سيمنار**، مج1، ع1، 62-79.

7) عطية، عائشة علي (2017). النموذج البنائي للعلاقة بين كل من الذكاء الوجداني والتنظيم الذاتي المعرفي المنظور المستقبلي والفاعلية الذاتية لاتخاذ القرار المهني لدى طلاب الدراسات العليا كلية التربية، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، مج27، ع97، 389-456.

8) آلين، بي بيم (2010). **نظريات الشخصية (الارتقاء – النمو– التنوع)**، ترجمة: كفافي، علاء الدين وآخرون، ط1، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان: الأردن.

9) ماجد، هدله يحيى (2023). الذكاء العاطفي وعلاقته بالتنظيم الذاتي لدى طلبة الجامعة، **مجلة آداب الفراهيدي**، مج15، ع52، 374-395.

10) مطلب طالب علي؛ سحر هاشم (2017). التنظيم الذاتي لدى طلبة الجامعة، **بحوث عربية في مجالات التربية النوعية**، ع6، 269-299.

11) محمد، صفاء عبد الحسين؛ لمياء جاسم (2022). التنظيم الذاتي لدى طلبة الجامعة، **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، مج19، ع72، ص525-550.

12) وحود، رولا؛ غسان الزحيلي (2023). التنظيم الذاتي وعلاقته بإدارة الانفعالات لدى عينة من طلبة الدراسات العليا، **مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية**، مج39، ع3، 101-116.

13) وشستك، مريام؛ اوردس فريدمان (2023). **الشخصية النظريات الكلاسيكية والبحث الحديث** (ترجمة: أحمد رمو)، ط1، بيروت: لبنان، المنظمة العربية للترجمة.

المراجع العربية بطريقة الرومنة:

1) Alzghlwl, ʻImād Raḥīm (2009). Mabādiʼ ʻilm al-nafs al-tarbawī, Ṭ1, Dār al-Shurūq lil Nashr wa-al-Tawzīʻ, ʻAmmān : al-Urdun.

2) al-Kaʻbī, Kāẓim Muḥsin (2016). alāntbāh al-dhihnī wa-ʻalāqatuhu bāltnẓym al-dhātī al-maʻrifī ladá ṭalabat al-Jāmiʻah, Majallat Kullīyat al-Tarbiyah al-asāsīyah, mj22, ʻ95, 566-523.

3) al-Yūsuf, Rāmī Maḥmūd (2020). mustawá al-tanẓīm al-dhātī wa-ittikhādh al-qarār wa-taqdīr al-dhāt ladá ṭalabat Kullīyat al-ʻUlūm al-Tarbawīyah fī al-Jāmiʻah al-Urdunīyah wa-al-ʻalāqah alārtbāṭyh baynahā, Majallat al-Jāmiʻah al-Islāmīyah lil-Dirāsāt al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, mj28, ʻ4, 89-67.

4) Darādikah, Ṣāliḥ ʻAlyān (2018). tanẓīm al-dhāt al-Akādīmī : intishārihi wa-muʻawwiqātuhu min wijhat naẓar al-ṭalabah al-Jāmiʻīyīn fī al-Saʻūdīyah, Majallat Jāmiʻat al-Quds al-Maftūḥah lil-Abḥāth wa-al-Dirāsāt al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, mj9, ʻ25, 162-150.

5) ʻAbd al-Fattāḥ, fwqyh (2005). ʻilm al-nafs al-maʻrifī bayna al-naẓarīyah wa-al-taṭbīq, Ṭ1, Dār al-Fikr al-ʻArabī lil-Nashr, al-Qāhirah : Miṣr.

6) ʻUṣfūr, Īmān Ḥasanayn (2023). alrshāqh al-ʻaqlīyah fī al-taʻallum li-muwākabat Mutaṭallabāt Sūq al-ʻamal, Majallat symnār, mj1, ʻ1, 79-62.

7) ʻAṭīyah, ʻĀʼishah ʻAlī (2017). al-namūdhaj al-binā'ī lil-ʻalāqah bayna kull min al-dhakāʼ al-wijdānī wa-al-tanẓīm al-dhātī al-maʻrifī al-manẓūr al-mustaqbalī wa-al-fāʻilīyah al-dhātīyah lātkhādh al-qarār al-mihnī ladá ṭullāb al-Dirāsāt al-ʻUlyā Kullīyat al-Tarbiyah, al-Majallah al-Miṣrīyah lil-Dirāsāt al-nafsīyah, mj27, ʻ97, 456-389.

8) Alyn, Bī bym (2010). naẓarīyāt al-shakhṣīyah (al-Irtiqāʼ – al-numūw – al-Tanawwuʻ), tarjamat : Kafāfī, ʻAlāʼ al-Dīn wāakhrwn, Ṭ1, Dār al-Fikr Nāshirūn wa-Muwazziʻūn, ʻAmmān : al-Urdun.

9) Mājid, hdlh Yaḥyá (2023). al-dhakāʼ al-ʻāṭifī wa-ʻalāqatuhu bāltnẓym al-dhātī ladá ṭalabat al-Jāmiʻah, Majallat ādāb al-Farāhīdī, mj15, ʻ52, 395-374.

10) Maṭlab Ṭālib ʻAlī ; Saḥar Hāshim (2017). al-tanẓīm al-dhātī ladá ṭalabat al-Jāmiʻah, Buḥūth ʻArabīyah fī majālāt al-Tarbiyah al-nawʻīyah, ʻ6, 299-269.

11) Muḥammad, Ṣafā' 'Abd al-Ḥusayn ; Lamyā' Jāsim (2022). al-tanẓīm al-dhātī ladá ṭalabat al-Jāmi'ah, Majallat al-Buḥūth al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, mj19, '72, ṣ550-525.

12) Wḥwd, Rūlā ; Ghassān al-Zuḥaylī (2023). al-tanẓīm al-dhātī wa-'alāqatuhu bi-idārat alānf'ālāt ladá 'ayyinah min ṭalabat al-Dirāsāt al-'Ulyā, Majallat Jāmi'at Dimashq lil-'Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, mj39, '3, 116-101.

13) Wshstk, mryām ; awrds frydmān (2023). al-shakhṣīyah al-naẓarīyāt al-kilāsīkīyah wa-al-Baḥth al-ḥadīth (tarjamat : Aḥmad rmw), Ṭ1, Bayrūt : Lubnān, al-Munaẓẓamah al-'Arabīyah lil-Tarjamah.

المراجع الأجنبية:

Aguilar, A, C. (2008). **Developing**, **Transferring**, **And Adapting Self-Regulated Learning Processes**. A. Dissertation Submitted in Partial Fulfillment Of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy. Temple University.Search.proquest.com.

2) Allen, J. (2016). Conceptualizing Learning Agility and Investigating its Nomological Network. **FIU Electronic Theses and Dissertations**. **2575**.**https**://**digitalcommons**.**fiu**.**edu**/**etd**/**2575**.

3) Alkan, M., Sevim. Ö (2022). The development and psychometric properties of the Learning Agility Scale for pre-service teachers, **International Journal of teachers' professional development**, 26:5, 644-664, **https**://**www**.**tandfonline**.**com**/**loi**/**rtde20**.

4) Bandura, A. (1991) Social Cognitive theory of Self-Regulation, **organizational Behavior and human decision processes**, 50, 248-287.

5) Bandura, A. (1997). **Self-Efficacy**: **the Exercise of control**. New York: W. Hfreeman..

6) Bandy, B. S., Moor, P.D. (2010) Research To Results Information For Practitioners On The Importance Of Self-Regulation And How To Measure It.Assessing Self-Regulation: A guide For Out _Of School Time Program Practitioners.Child Trends, from **http**://**www**.**Childtrends**.**org**.

7) Baumeister, R. F. & Alquist, J. L. (2009). Self-regulation as a limited resource: Strength model of control and depletion. In J. P. Forgas, R. F. Baumeister, & D.

M. Tice (Eds.), **Psychology of self-regulation**: **Cognitive**, **affective**, **and motivational processes**. (pp. 21-33). New York, NY: Psychology Press.

8) Bayat, M; Safarzadeh, S; Esfahaniasl, M. (2020). Self-regulation and its relationship to mental awakening among university students. **Middle East Journal of science research**, 9(6), 778- 784.

9) Bedford, C. L. (2011). **The role of learning agility in workplace performance and career advancement**, (Doctoral dissertation), University of Minnesota, Faculty of the Graduate School, U.S.A

10) Bhandary, S., Baral, K., Gongal, R (2022). Validation of mental agility test and personal qualities assessment tools for selecting medical students in Nepal, **Journal of Patan Academy of Health Sciences**. 9(2), 95-101.

11) Change S., (2011). **Across- Cultural Study on The Experience and Self-Regulation of Shame and Guilt**. Unpublished Doctoral Dissertation, York University, Faculty of Graduate Studies.

12) Cleary, T., Zimmerman, B. (2004). Self-Regulation empowerment program: A school- based program to enhance Self-Regulated and Self-motivated cycles of student learning. **Psycology in the school**, 41(5), 537-550.

13) Connolly, J. (2001). **Assessing the construct validity of a measure of learning agility**, Doctoral Dissertation. Florida International University.

14) De Meuse, K., Dai, G., Eichinger, R., Page, R., Clark, L., & Zewdie, S. (2011). **The development and validation of a self assessment of learning agility** (Technical Report). Korn/Ferry International.

15) De Meuse, K., Dai, G., Hallenbeck, G., & Tang, K. (2012). **Global Talent Management**: **Using Learning Agility to Identify High Potentials Around the World**. Korn Ferry Institute.

16) DeRue, D. S., Ashford, S., & Myers, C. (2012). Learning agility: In Search of conceptual clarity and theoretical grounding. **Industrial and Organizational Psychology**, 5(3), 258-279.

17) Eysench, M, W. (2004): Psychology An International Perspective, **http://www.psypress.com**.

18) Forgas, J. P., Baumeister, R., & Tice, D. (2009). **Psychology of self-regulation: Cognitive, affective, and motivational processes**. New York, NY: Psychology Press, 21-33.

19) Gravett, L. S., Caldwell, S. A. (2016). **Learning Agility: The Impact on Recruitment and Retention**. Palgrave Macmillan.

20) Howard, D. (2017). **Learning agility in education: analysis of pre-service teacher's learning agility and teaching performance**. Tarleton State University, U.S.A.

21) Hill, M. E., Cromartie, J. & McGinnis, J. (2016). Fostering Development of Agile Thinking Skills. **Journal of Higher Education Theory and Practice**, 16(4), 25-32.

22) Kaya, A. (2023). Teachers' Learning Agility as a Predictor of Their Lifelong Learning Tendency, **Asian Journal of Instruction**, 11(Special Issue), 61-76.

23) Khiccha, P., Soni, S., Solanky, M. (2020). The Impact of E-Learning Apps On Child's Mental Agility, **International Journal of Research in Engineering, Science and Management**, 3(9), 174-181.

24) Koustaal, W. (2012). The Agile Mind, (Oxford Scholarship Online): **http://www.oxfordscholarship.com.helicon.vuw.ac.nz/view/10.1093/acprof:oso/9780195367188.001.0001/acprof-9780195367188**.

25) Lerner, A. (2016). **The relationship between self-regulation and the ability to solve problems among university students**, Master's Thesis, University of Virginia

26) Lombardo, M., & Eichinger, R. (2000). High potentials as high learners. **Human Resource Management**, 39, 321-329.

27) Vink, M., Gladwin, TE., Geeraets, S., Pascal, P., Bos, D., Hofstee, M., Durston, S., Vollebergh, W. (2020). Towards an integrated account of the development of self-regulation from a neurocognitive perspective A framework for current and future longitudinal multi-modal investigations. Developmental Cognitive Neuroscience, **Journal Pre-proof doi:https://doi.org/10.1016/j.dcn.2020.100829**.

28) Mayer, R. E. (2018). Educational Psychology's Past and Future Contributions to the Science of Learning, Science of Instruction, and Science of Assessment. **Journal of Educational Psychology**, 110 (2), 174-179.

29) Mendonça, J., Pinto, C., Babo, L. (2021). Students' self-awareness of learning agility: a case-study, The 20th **SEFI Special interest Group in Mathematics Seminar**, Faculty of Engineering and Science, University of Agder, 17-18 June 2021 in Kristiansand Norway.

30) Moilanen, K. (2007). The Adolescent Self–Regulatory Inventory: The Development & Validation of a Questionnaire of Short – Term and Long – Term self–Regulation. **Youth Adolescence**, 36 (1) 835 – 848.

31) Özgenel, M., Yazıcı, S. (2021). Learning Agility of School Administrators: An Empirical Investigation, **International Journal of Progressive Education**, 17(1), 247-261.

32) Pintrich, P. (2000). **The role of goal orientation in self–regulated learning**. (**Eds**.), **Handbook of self–regulation**, (p.452–501). San Diego, CA: Academic Press.

33) Santoso, A. M., & Y. Yuzarion (2021). Analysis of learning agility in the performance of achievement teachers in Yogyakarta. **Pedagogy**: **Journal Pendelikon**, 8(1), 77–122.

34) Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. **Research in Science Education**, 36(1-2), 111-139.

35) Schunk, D, H. (2001). Cognitive Self- regulation through goal setting.**www.ericcass.uncg.edu/digest/2001/.o8.html.14k.9**.

36) Setemen, K., Sudirtha, G., Widiana, W. (2023). The Effectiveness of Study, Explore, Implement, Evaluate E-learning Model based on Project-based learning on the students' conceptual understanding and learning Agility, **Journal of Technology and Science Education JOTSE**, 13(3): 583-596.

37) Smith, C., Pamela M. and Dennis (2009). Preschooler's Emotion Regulation Strategy Understanding Relation with Emotion Oscillation and Child Self-Regulation. **Journal of social development**, 18, 324-352.

38) Swisher, V., Hallenbeck, G., Orr, J., Eichinger, R, Lombardo, M., Capretta, C. (2013). **FYI for Learning Agility: A Must-Have Resource for High Potential Development** (2nd). Korn/Ferry International.

39) World Economic Forum (2020). The Future of Jobs Report 2020, **www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf**.

40) Zimmerman, B. (2000). **Attaining self-regulated learning: A social-cognitive perspective**., **Handbook of self-regulation** (p.13–39). San Diego, CA: Academic Press.

ZIU JORNAL
مجلة جامعة الزيتونة

الملاحق

ملحق (1): مقياس الرشاقة العقلية في التعليم

Mental Agility in Learning

الجمهورية اليمنية

جامعة صنعاء

نيابة الدراسات العليا والبحث العلمي

كلية التربية – جامعة صنعاء

عزيزي الطالب/عزيزتي الطالبة المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.... وبعد،،،،،،

يقوم الباحث ببحث بعنوان "الرشاقة العقلية وعلاقتها بالتنظيم الذاتي لدى طلبة كلية التربية –جامعة صنعاء"، ولتحقيق أهداف البحث، قام الباحث بإعداد مقياس لقياس الرشاقة العقلية، ويتكون المقياس من (22) عبارة، كل عبارة لها خمسة بدائل، يتم اختيار إجابة واحدة فقط من (1-5)، حيث يشير (1) إلى لا تنطبق بشدة، وتشير (5) إلى تنطبق بشدة، وكما يلي:

1	2	3	4	5
لا تنطبق بشدة	**لا تنطبق**	**تنطبق بدرجة متوسطة**	**تنطبق**	**تنطبق بشدة**

وعليه: يرجو الباحث منكم التكرم بالاطلاع على المقياس واختيار العبارة التي ترونها أنها تنطبق عليكم تماما، علما أن البيانات ستظل سرية وسيتم استخدامها لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرين ومقدرين حسن تعاونكم،،،،،، وتقبلوا خالص التحية والتقدير والامتنان،،،،،،،،

البيانات المطلوبة

التخصص العلمي: .....

الباحث

مقياس الرشاقة العقلية في التعليم

م	الفقرة	درجة الانطباق				
		1	2	3	4	5
1	أميل إلى الأداء الجيد في الاختبارات الموضوعية (صح وخطأ، وملء الفراغات، والمزاوجة، وأسئلة الاختيار من متعدد) عندما يكون هناك إجابة واحدة فقط صحيحة.					
2	أعتبر نفسي كتاب ذكي (أتعلم المواد بسهولة وأستمتع بالنجاحات التعليمية).					
3	أميل إلى مقاومة الطرق الحقيقية والمجربة لفعل الأشياء لرغبتي في القيام بشكل مختلف.					
4	أعتبر نفسي مبتكر وخيالي.					
5	اعتقد أني قادر على رؤية أنماط سلوكيات الناس وكيفية التعامل معهم بنجاح.					
6	أشعر أني أتعلم من التجارب الشخصية (ذكاء الشارع) أكثر من تعلم الدروس الرسمية.					
7	عندما أكون عضوا في فريق أبادر بمعالجة تفاصيل المشكلات التي تواجهنا					
8	أحياناً أفكر كثيراً (تفكير زائد) في الأمور والأشياء لدرجة تجعلني أفقد اقتناص الفرص.					
9	عندما أعمل مع فريق أقوم بعصف ذهني وأطرح أفكاراً جديدة لحل المشكلة					
10	أكره الروتين وابحث عن تجارب جديدة.					
11	أثناء عملي مع الفريق أبادر بالمقترحات لتطوير خطوات خطة العمل					
12	أحب التفكير المنظم وتقسيم العمل إلى خطوات لبلوغ الهدف.					
13	أفضل الخوض في المشكلات التي ينتابها بعض الغموض كلما أمكن ذلك.					
14	أحاول تجنب المشكلات التي لا يبدو أن لها سوى حل واحد "أفضل".					
15	أستمتع بالانخراط في المشكلات والتحديات المعقدة لأول مرة للحصول على تجارب جديدة.					
16	أعتقد أن حل المشكلات يتطلب التوصل لحلول جديدة للمشكلات القديمة.					
17	أستطيع تطبيق ما تعلمته من تجاربي ومعارفي السابقة على تحدياتي المستقبلية.					
18	أقوم بعمل جيد في المواقف التي لا أعرف فيها كل شيء، بل أحتاج إلى معرفته.					
19	أشعر بالفضول لاستكشاف مهام وأشياء جديدة.					
20	أفضّل العمل في المواقف التي تتطلب مستوى عالٍ من القدرة والموهبة.					
21	كثيرا ما أبحث عن فرص لتطوير مهارات ومعارف جديدة، وتعلمها بكفاءة.					
22	أرتاح للمخاطرة والمغامرة في منطقة غير معروفة لتجربة أشياء جديدة، وليس البحث عن الإثارة.					

ملحق (2): مقياس التنظيم الذاتي للتعلم

Self-Regulation in Learning

الجمهورية اليمنية

جامعة صنعاء

نيابة الدراسات العليا والبحث العلمي

كلية التربية – جامعة صنعاء

عزيزي الطالب/عزيزتي الطالبة المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.... وبعد،،،،،،

يقوم الباحث ببحث بعنوان "الرشاقة العقلية وعلاقتها بالتنظيم الذاتي لدى طلبة كلية التربية –جامعة صنعاء"، ولتحقيق أهداف البحث، قام الباحث بإعداد مقياس لقياس مقياس للتنظيم الذاتي للتعلم، ويتكون المقياس من (45) عبارة، كل عبارة لها خمسة بدائل، يتم اختيار إجابة واحدة فقط من (1-5)، حيث يشير (1) إلى لا تنطبق بشدة، وتشير (5) إلى تنطبق بشدة، وكما يلي:

1	2	3	4	5
لا تنطبق بشدة	**لا تنطبق**	**تنطبق بدرجة متوسطة**	**تنطبق**	**تنطبق بشدة**

وعليه: يرجو الباحث منكم التكرم بالاطلاع على المقياس واختيار العبارة التي ترونها أنها تنطبق عليكم تماما، علما أن البيانات ستظل سرية وسيتم استخدامها لأغراض البحث العلمي فقط. شاكرين ومقدرين حسن تعاونكم،،،،، وتقبلوا خالص التحية والتقدير والامتنان،،،،،،،،

البيانات المطلوبة

التخصص العلمي: .....

الباحث

مقياس التنظيم الذاتي للتعلم

م	الفقرة	درجة الانطباق				
		1	2	3	4	5
1	أميل إلى الأداء الجيد في الاختبارات الموضوعية (صح وخطأ، وملء الفراغات، والمزاوجة، وأسئلة الاختيار من متعدد) عندما يكون هناك إجابة واحدة فقط صحيحة.					
2	أعتبر نفسي كتاب ذكي (أتعلم المواد بسهولة وأستمتع بالنجاحات التعليمية).					
3	أميل إلى مقاومة الطرق الحقيقية والمجربة لفعل الأشياء لرغبتي في القيام بشكل مختلف.					
4	أخطط قبل تنفيذ أي عمل أقوم به.					
5	اعتقد أني قادر على رؤية أنماط سلوكيات الناس وكيفية التعامل معهم بنجاح.					
6	أشعر أني أتعلم من التجارب الشخصية (ذكاء الشارع) أكثر من تعلم الدروس الرسمية.					
7	عندما أكون عضوا في فريق أبادر بمعالجة تفاصيل المشكلات التي تواجهنا					
8	أحياناً أفكر كثيراً (تفكير زائد) في الأمور والأشياء لدرجة تجعلني أفقد اقتناص الفرص.					
9	عندما أعمل مع فريق أقوم بعصف ذهني وأطرح أفكاراً جديدة لحل المشكلة					
10	أكره الروتين وابحث عن تجارب جديدة.					
11	أثناء عملي مع الفريق أبادر بالمقترحات لتطوير خطوات خطة العمل					
12	أحب التفكير المنظم وتقسيم العمل إلى خطوات لبلوغ الهدف.					
13	أفضل الخوض في المشكلات التي ينتابها بعض الغموض كلما أمكن ذلك.					
14	أحاول تجنب المشكلات التي لا يبدو أن لها سوى حل واحد "أفضل".					
15	أستمتع بالانخراط في المشكلات والتحديات المعقدة لأول مرة للحصول على تجارب جديدة.					
16	أعتقد أن حل المشكلات يتطلب التوصل لحلول جديدة للمشكلات القديمة.					
17	أستطيع تطبيق ما تعلمته من تجاربي ومعارفي السابقة على تحدياتي المستقبلية.					
18	أقوم بعمل جيد في المواقف التي لا أعرف فيها كل شيء، بل أحتاج إلى معرفته.					
19	أشعر بالفضول لاستكشاف مهام وأشياء جديدة.					
20	أفضّل العمل في المواقف التي تتطلب مستوى عالٍ من القدرة والموهبة.					
21	كثيرا ما أبحث عن فرص لتطوير مهارات ومعارف جديدة، وتعلمها بكفاءة.					
22	أرتاح للمخاطرة والمغامرة في منطقة غير معروفة لتجربة أشياء جديدة، وليس البحث عن الإثارة.					
23	اهتم بحل الأسئلة في المقررات التي أدرسها.					
24	أهتم بتحديد النقاط المهمة والتي لا أفهمها في أثناء مذاكرتي.					
25	أحرص على تنظيم المكان الذي أدرس فيه.					
26	أدرس في الأوقات التي تساعدني على التركيز.					

27	أحدد الموضوعات المهمة قبل المذاكرة حتى أتخلص من الملل.					
28	أقوم دائماً بمراجعة ما هو مهم كي لا أنساه.					
29	أتخلى عن ممارسة نشاطاتي المفضلة بهدف القيام بالمهمات المطلوبة في الوقت المحدد.					
30	أمارس هوايتي المفضلة بعد إكمال مهامي بشكل جيد.					
31	اراجع كل تكاليفي وواجباتي للتأكد من صوابها.					
32	اهتم بمراجعة أي عمل أقوم به لكي أتأكد من صحته.					
33	أسجل الاخطاء التي أقع بها حتى اتجنبها مرة أخرى.					
34	أقوم بتصحيح أخطائي في الأشياء التي مررت بها.					
35	أكافئ نفسي على اكتشاف أخطائي وتعديلها.					
36	اضع اسئلة لنفسي وأحاول الإجابة عنها استعدادا للامتحان.					
37	أحدد الأسئلة المتوقعة في الامتحان وأتدرب عليها.					
38	أستعد للامتحانات قبل موعدها بوقت كافي.					
39	أبذل الجهد اللازم لكي أتفوق على الآخرين.					
40	عندما أستعد لامتحان ما أفكر في الحصول على أعلى الدرجات.					
41	أكافئ نفسي عندما احصل على درجة جيدة في الامتحان.					
42	أتخلى عن ممارسة نشاطاتي وهواياتي المفضلة إذا لم أنجح في الامتحان.					
43	أعمل على إعادة ما أتعلمه حتى بعد الامتحان.					
44	أقارن خططي بما يخطط له زملائي.					
45	أقارن دائما أدائي بأداء زملائي للتأكد من أن أدائي يسير بشكل صحيح.					