مجلة كلية التربية – جامعة بورسعيد العدد (٤٥) – يناير ٢٠٢٤ م
الترقيم الدولي للنسخة المطبوعة: ٥٣١٩ - ٢٠٩٠ الترقيم الدولي للنسخة الالكترونية: ٣٢٦٨-٢٦٨٢
الموقع الالكترونى : website : https://jftp.journals.ekb.eg

نمذجة العلاقات السببية بين الذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية والاندماج الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية

د. / أماني محمد فتحي حامد الصواف
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية النوعية جامعة دمياط

تاريـــخ استلام البحـث : ٢٧ / ٩ /٢٠٢٣م
تاريـــخ قبول البحـث : ١٨ / ١٢ /٢٠٢٣م
البريد الالكتروني للباحث :amany.elsawaf@edu.psu.edu.eg

DOI: JFTP-2311-1340

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية والاندماج الأكاديمي، ، وكذلك التوصل إلى نموذج بنائي يوضح العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة بين كل من الذكاء الانفعالي، والمرونة المعرفية، والاندماج الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨٨) طالباً وطالبة طلاب كلية التربية النوعية – جامعة دمياط، تتراوح أعمارهم الزمنية بين (١٩– ٢٣) عاماً بمتوسط عمر زمني (٢٠.٨) عاماً، وانحراف معياري (٠.٩٠)، واستخدمت الباحثة مقياس الذكاء الانفعالي لأحمد علوان (٢٠١١)، مقياس المرونة المعرفية (إعداد دينس وفاندروول (٢٠٠٩) ترجمة د/ حلمي الفيل)؛ ومقياس الاندماج الأكاديمي(إعداد الباحثة)، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية بين كل من الذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية والاندماج الأكاديمي، وكذلك وجود تأثير مباشر موجب ودالاً احصائياً بين أبعاد الذكاء الانفعالي والاندماج الأكاديمي، وجود تأثيراً مباشراً موجباً ودالاً احصائياً بين أبعاد الذكاء الانفعالي وأبعاد المرونة المعرفية فيما عدا بُعد التعاطف غير دال إحصائياً مع بُعد تقديم حلول بديلة للمواقف الصعبة، ووجود تأثيراً مباشراً موجباً غير دالاً احصائياً بين أحد أبعاد المرونة المعرفية (تقديم حلول بديلة للمواقف الصعبة)، وكذلك وجود أثراً مباشراً سلبياً دالاً إحصائياً بين بُعد إدراك المواقف الصعبة والاندماج الأكاديمي، كما تم التوصل إلى نموذج بنائي يفسر العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة بين الذكاء الانفعالي، والمرونة الانفعالية والاندماج الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية:
النموذج البنائي، الذكاء الانفعالي، المرونة المعرفية، الاندماج الأكاديمي.

Abstract

The study aimed to reveal the nature of the relationship between emotional intelligence, cognitive flexibility, and academic integration, as well as arriving at a structural model that explains the direct and indirect causal relationships between emotional intelligence, cognitive flexibility, and academic integration among university students. The study sample consisted of (288) Male and female students from the Faculty of Specific Education - Damietta University, their chronological ages range between (19-23) years, with an average chronological age of (20.8) years, and a standard deviation of (0.90). The researcher used the Emotional Intelligence Scale by Ahmed Alwan (2011), and the Cognitive Flexibility Scale (prepared by Dennis and Vanderwall (2009) translated by Dr. Hilmi Al-Feel); And the academic integration scale (prepared by the researcher), and the results of the study resulted in the existence of a correlation between emotional intelligence, cognitive flexibility, and academic integration, as well as the presence of a positive and statistically significant direct effect between the dimensions of emotional intelligence and academic integration, and the presence of a positive and statistically significant direct effect between the dimensions of emotional intelligence and the academic integration dimensions. Cognitive flexibility, with the exception of the empathy dimension, is not statistically significant with the dimension of providing alternative solutions to difficult situations, and the presence of a positive, non-statistically significant direct effect between one of the dimensions of cognitive flexibility (providing alternative solutions to difficult situations), as well as the presence of a statistically significant negative direct effect between the dimension of recognizing difficult situations and integration. Academically, a structural model was also reached that explains the direct and indirect causal relationships between emotional intelligence, emotional flexibility, and academic integration.

Keywords:

The Constructive Model, emotional intelligence, cognitive flexibility, academic integration.

مقدمة

يمثل التعليم الجامعي قمة هرم النظام التعليمي، حيث تُعتبر هذه المرحلة من أهم وأكثر المراحل التعليمية أهمية فتكمن أهميتها في بناء الكوادر الأكاديمية، فالطالب الجامعي يجب أن يبحث عن المعلومة ويُطور نفسه ويرفع من مستواه العلمي والأكاديمي؛ لذا فإنه من الضروري إلقاء الضوء على المتغيرات والعوامل التي تؤثر ايجاباً أو سلباً في أدائه الأكاديمي، والمرحلة الجامعية تسعى إلى إعداد معلمين على درجة عالية من الكفاءة لتحقيق الأهداف المرجوة من خلال إعدادهم إعداداً علمياً ومهنياً استعداداً للحياة العملية والتفاعل معها ومع المجتمع، فالجامعة لها دوراً هاماً في النمو الأكاديمي لطلابها، فهي حجر الزاوية في العمليات التربوية والتعليمية حيث أن التعليم الجامعي عملية فعالة ومهمة تُساعد الطالب على النمو في جميع جوانب الشخصية العقلية، والجسمية، والنفسية، والاجتماعية، لذلك يجب مراعاة كافة الظروف والإمكانيات التي تعمل على تحسين العملية التعليمية وإيصال المعلومات للطالب وتعزيز تفاعله مما يؤدي إلى خلق بيئة تعليمية تساعد في تطوير العملية التعليمية وتفعيلها إلى أقصى حدودها.

فإن النظرة الحديثة للطالب الجامعي تعترف بأهمية الجانب الانفعالي لديه وأنه لا ينفصل عن عمليات التفكير، بل كلها عمليات مكملة لبعضها بعضاً ومتداخلة؛ فالجانب المعرفي لدى الطلاب يُسهم إيجابياً في العملية الانفعالية من خلال تفسير الموقف الانفعالي، وترميزه وتسميته، ومن خلال عملية الاتصال والتعبير عنه، ومن الممكن أن يُسهم الانفعال في ترشيد التفكير، فالمزاج الإيجابي ينشط الإبداع وحل المشكلات، والمزاج الحزين يساعد على الاستدلال وفحص البدائل المتاحة، كما أن المشاعر الإيجابية تساعد الفرد على تصنيف وتنظيم المعلومات (الخضر،٢٠٠٦، ص ١١).

ويرى الحراحشة (٢٠١٣) أن الذكاء الانفعالي باعتباره مفهوماً حديثاً، له تأثيرات واضحة ومهمة في حياة كل فرد، وفي طريقة تفكيره وعلاقاته وانفعالاته، وأن التعاون بين الشعور والفكر يبرز لنا أهمية انفعالية في التفكير سواء أكان ذلك من خلال اتخاذ القرارات الحكيمة أو في إتاحة الفرصة لنا لنفكر بوضوح إذا ما أُخذ بعين الاعتبار أنه إذا كان الانفعال قوياً، أفسد علينا القدرة على التفكير بشكل سليم والوصول إلى قرارات صائبة.

وقد أثبتت كثير من الدراسات على أن الذين يملكون مستوى متميز من الذكاء الانفعالي ويعرفون مشاعرهم لديهم القدرة على إدارتها والتعامل مع مشاعر الآخرين بمهارة، هم أنفسهم الذين نراهم متميزين في شتى مجالات الحياة، وهم الأكثر إحساساً بالرضا عن أنفسهم والتميز في حياتهم والأقدر على السيطرة على بيئتهم العقلية، مما يدفع إنتاجهم قدماً إلى الأمام، أما من يفتقدون إلى مهارات الذكاء الانفعالي فعادة يكون لديهم صراعات نفسيه داخلية تدمر قدرتهم على التركيز في مجالات عملهم وتمنعهم من التمتع بفكر واضح وتمنعهم أيضاً من التكيف السليم (جولمان، ٢٠٠٠).

وأشار ديفس (Davies, 2000) إن القاعدة الأساسية في الذكاء الانفعالي تتضمن معرفتنا بانفعالاتنا، وكيفية استخدامها لصنع قراراتنا من خلال تعلم طرق التفكير التي تتضمن حل المشكلات، والتخطيط، واتخاذ القرارات، وذلك لمساعدة الأشخاص في نقل المهارات الشخصية، والاجتماعية، وتحويلها إلى مواقف الحياتية تعمل كأدوات للتعلم طويل المدى؛ فالذكاء الانفعالي ركيزة أساسية لنجاح الإنسان لأنه يتعلق بمدى معرفته لذاته وصفاته، وكذلك معرفته وإدراكه لواقع الآخرين وصفاتهم (أبو النصر، ٢٠٠٨).

فقد أكدت بعض الدراسات دور الذكاء الانفعالي في ارتفاع معدل التحصيل الدراسي، مثل دراسة (القاضي، ٢٠١٢) التي أسفرت عن وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين كلاً من الذكاء الانفعالي والاندماج الأكاديمي، ودراسة (على، ٢٠٢٣) التي أسفرت عن وجود تأثير إيجابي مباشر للانفعالات الإيجابية على الاندماج الأكاديمي، ودراسة (الفرا والنواجحة، ٢٠١٢) التي أكدت على أن الذكاء الانفعالي يُسهم بصورة كبيرة في زيادة التحصيل الأكاديمي.

ومما سبق نرى أهمية الموضوعات التي تهتم بدراسة جوهر الإنسان وتسعى للتركيز على العمليات التي تجري بداخله، دون أن تغفل السلوك الظاهري الذي تقوم به والتي تتمثل في المرونة المعرفية والتي تعتبر جانباً مهماً في تحديد الأسلوب الذي يتعامل به الطالب الجامعي في ظل الضغوط التي يتعرض لها في حياته اليومية، والتي ترتبط بالقوى الإيجابية للحالة العقلية للطالب Schooler, (2011).

تعتبر المرونة المعرفية المولد الفعلي للحلول والأفكار والبدائل والإبداع؛ فهي السبب الحقيقي الكامن وراء تفوق الطلاب وذكائهم، ولكنها غير متوفرة لدى الطلاب ذوي التفكير أحادي الاتجاه، حيث أنهم ليس لديهم القدرة على تغيير أفكارهم المجردة والمحددة للاستجابة بفعالية من أجل أي موقف قد يواجههم مستقبلاً في الحياة، كما أنهم لم تتطور لديهم القدرة على التكيف مع التغيير.

ويرى كوستا وكاليك (٢٠٠٣) أن المرونة المعرفية هو فن معالجة معلومات بعينها على خلاف الطريقة التي أُعتمدت سابقاً في معالجتها فمن الممكن أن يتعلم الطالب حقيقة جديدة لكن من الصعب أن يُغير العقلية التي اعتاد رؤية الأشياء من خلالها، كما ترى الباحثة أهمية التفكير والعمليات العقلية للطالب وما يترتب عليه في قدرته على التغيير بحيث يصبح أكثر تطوراً ونمواً في مهارته وامكاناته، فالمرونة تعني قدرة الطالب على التنوع في استخدام مهارات جديدة وطرق إبداعية في مواجهة وحل المشكلات التي تعترضهم؛ فالمرونة المعرفية تُمثل قدرة الأفراد على تغيير طريقة تعاملهم مع المواقف، حتى يتمكنوا من التحكم والسيطرة عليها.

وهناك جانب أخر مهم للطالب الجامعي هو الانخراط فى التعلم أو ما يسمى بالاندماج الأكاديمي والذى يؤثر فى تشكيل وجدانه وسلوكياته وتوجهاته العلمية، ولذلك يجب أن يسعى التربويون إلى

توفير فرص مناسبة لاندماج الطلاب فى عمليات التعلم، فهو يعتبر عاملاً رئيسًا فى النجاح الأكاديمي ويمكن من خلاله التنبؤ بالنجاح فى الحياة العملية أيضاً، والتكيف مع مشكلاتها (Gunuc, 2014, 220).

كما أصبح هناك اهتماماً كبيراً بدراسة الاندماج الأكاديميEngagement Academic للطلاب في مختلف المراحل التعليمية باعتباره مفتاحاً لمعالجة الكثير من المشكلات والتي تتمثل في انخفاض مستوى التحصيل الدراسي، وارتفاع مستويات الملل والاغتراب لدى الطلاب، وكذلك ارتفاع مستوى التسرب الدراسي(Fredrick, et al, 2004, 60).

كما يشير مصطلح الاندماج الأكاديمي إلى مقدار الطاقة الجسدية والنفسية التي يبذلها الطالب لتحقيق المعرفة والخبرة الأكاديمية، ويتضمن الطاقة التي يبذلها الطالب في المذاكرة وقضاء وقته في التعلم ومشاركته في الجامعة والأنشطة الجامعية الصفية واللاصفية وتفاعله مع أعضاء هيئة التدريس وزملائه(Krumrei et al., 2013).

فاندماج الطلاب في الحياة الأكاديمية يُمثل هدفاً نأمل من خلاله دعم وتعزيز قدرات جميع الطلاب على تعلم كيفية البحث عن المعلومة وتطوير أنفسهم (التعلم الذاتي) لكي يصبحوا متعلمين في مجتمع يعتمد على المعرفة (Gillbert, 2007).

كما يعتبر الاندماج الأكاديمي مؤشراً ومنبئاً للأداء الإيجابي والتكيف الاجتماعي والقدرة على مواجهة التحديات والمشكلات، كما يشير إلى مدى مشاركة الطالب بفعالية في أنشطة التعلم (Veiga, et al, 2014, 39).

كما أشارت دراسة أبو العلا (٢٠١١) إلى وجود تأثير مباشر للاندماج الأكاديمي في تحصيل الطلاب، ويشير الباحثون إلى أن الاندماج الأكاديمي مفهوم واسع يتضمن عدة أبعاد هي:

- البُعد السلوكي. ويشير إلى المشاركة في أنشطة التعلم مثل بذل الجهد والمثابرة والاهتمام المعرفي.
- البُعد الوجداني الانفعالي ويشير إلى شعور الطالب بالحماس والاهتمام ونقص الشعور بالغضب والملل والقلق.
- البُعد المعرفي ويشير إلى استخدام الطالب لاستراتيجيات التنظيم الذاتي النشط واستراتيجيات التعلم الحديثة والفعالة والاهتمام بموضوعات التعلم.
- بُعد الاندماج بالتفويض Agentic Engagement ويشير إلى مساهمة الطالب البناءة في تدفق ونقل التعليمات أو الدروس التي يتلقاها (Reeve & Tseng, 2011).

وانطلاقاً مما سبق يمكن القول أن الذكاء الانفعالي يساهم بشكل كبير في النجاح في شتى نواحي الحياة، فهو يعمل على تحسين التحصيل الأكاديمي للطالب الجامعي، وكذلك تحقيق الاندماج الجامعي

له، ومساعدته على التعامل بفعالية مع المشكلات التي يتعرض لها في الحياة، وتعزيز الثقة بالنفس وتقدير الذات، وبالتالي تحقيق التكيف النفسي للأفراد.

كما أشار (Iederman, 2012) أن المرونة المعرفية تعد عامل مهم يمكن من خلاله التنبؤ بتحصيل الطالب في المقررات الدراسية، كما إن الطالب الذين يستخدموا طرق متنوعة لفهم المواد الدراسية يحصلون علي درجات مرتفعة في الاختبارات.

ويشير (Rivera,2016) بأن المرونة المعرفية تعني قدرة الطالب علي تغيير طريقة تفكيره من أجل حل المشكلات الدراسية التي يتعرض لها وبالتالي يتحسن مستواه التعليمي، كما أكدت دراسة (Cetin, et.al, 2020) علي وجود علاقة بين المرونة المعرفية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية بجامعة أنقرة، وأن الطلاب ذوو المستوي الدراسي المرتفع هم الذين يمتلكون القدرة علي تنوع أفكارهم.

ومن خلال ما سبق فإن الدراسة الحالية تسعى للتحقق من مدى التأثير المباشر والغير مباشر للذكاء الانفعالي في المرونة المعرفية والاندماج الأكاديمي، وكذلك تأثير المرونة المعرفية في الاندماج الأكاديمي، والتأثير غير المباشر بين الذكاء الانفعالي (كمتغير مستقل) في الاندماج الأكاديمي (كمتغير تابع) من خلال المرونة المعرفية (كمتغير وسيط).

١. مشكلة الدراسة

من خلال الاطلاع على الاطار النظري والدراسات السابقة لاحظت الباحثة أهمية متغيرات الدراسة والتي تتمثل في أهمية الذكاء الانفعالي حيث أنه حلقة الوصل بين الجانب المعرفي والجانب الانفعالي وهو بذلك يمثل (حجر الزاوية) في إحداث التوازن بين كلا الجانبين؛ بغرض الوصول إلى أفضل القرارات التي تساعد على حل المشكلات التي تواجه الطلاب في حياتهم الجامعية، كما أن المرونة المعرفية ذات صلة بالقدرة على إعادة تكوين المعرفة بطرق متعددة تعتمد على المتطلبات الظرفية المتغيرة، لذا فان الهدف الأساسي من المرونة المعرفية هو تمكين الطلاب من تحسين قدراتهم على فهم المواقف المختلفة (Graddy, 2004)، وبعبارة أخرى، يتمكن الطلاب من خلال المرونة المعرفية من تكييف استراتيجيات المعالجة المعرفية الخاصة بهم مع المواقف الجديدة وغير المتوقعة، وتسمح المرونة المعرفية أيضاً باستخدام الاستراتيجيات التنظيمية للتقييم من خلال حث الأفراد على تحليل المشكلات وتحليل المواقف ومناقشة مزايا وعيوب البدائل المختلفة

.(Kloo, Perner, Aichhorn & Schmidhuber, 2010)

يعد الاندماج الأكاديمي أيضاً شرطاً أساسيًا لنجاح الطلاب واستمرارهم في الدراسة، خاصة وأن الاندماج الأكاديمي هو مؤشراً على تكيفهم العام، أما سوء التكيف يدل على وجود احتياجات غير

مشبعة بين الطلاب داخل البيئة الجامعية، وهو ما ينعكس في تدني الأداء خلال فترة التعلم وما بعدها (الليل، ١٩٩٣، ٨٨).

كما أن هناك الكثير من الدعوات التربوية والتي تؤكد على ضرورة التركيز على تنمية وتطور المرونة المعرفية لدى المتعلمين، وذلك بواسطة توفير بيئة مرنة للتعلم المعرفي لديهم، مما يساعدهم على فهم الموضوعات والخبرات المعرفية وتوظيفها في المواقف الجديدة، بالاعتماد على أبنيتهم المعرفية (بشارة، ٢٠٢٠).

فالمرونة المعرفية المرتفعة تُقوي النواحي الإيجابية وتزيد من قدرة الطلبة ع التفاعل الاجتماعي، بينما المنخفضة تُقلل من قدرتهم على استغلال المعلومات (Algharaibeh، 2020)، وأظهرت نتائج بعض الدراسات السابقة تباينًا في تحديد مستوى المرونة المعرفية لدى طلبة الجامعة، فدراسة المحسن وأحمد(٢٠١٦)، توصلت إلى أن مستوى المرونة المعرفية لدى الطلبة مرتفع، بينما وجدت دراسة أحمد وخليل(٢٠١٩)، أن مستوى المرونة المعرفية لدى الطلبة متوسطٌ، في حين أن دراسة البوريني وآخرون(٢٠١٧)، وجدت أن لديهم مستوى منخفض من المرونة المعرفية، وبعد الاطلاع على الكثير من الدراسات السابقة التي تناولت المرونة المعرفية، أوصت بعض الدراسات السابقة بإجراء المزيد من الأبحاث والدراسات عن المرونة المعرفية، كدراسة سليمان (٢٠١٣)، ودراسة بشارة(٢٠٢٠)، ودراسة بني حمد وعتوم(٢٠٢١)، لذا أصبح هناك حاجة ضرورية لدراسة المرونة المعرفية لدى طلبة الجامعة، والعمل على تمكينهم من توظيف استراتيجيات فعالة لإنجاز المهام الأكاديمية والتغلب على المشكلات داخل الجامعة، وكذلك العمل على زيادة وعي الطلبة بالبدائل المتاحة، والذي ينعكس إيجابيًا على مستوى كفاءتهم الذاتية، وثقتهم في قدرتهم على أداء المهام الأكاديمية.

وعلى ضوء ما سبق فإنه يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي:

ما أفضل نموذج بنائي تفسيري يوضح مسارات التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين الذكاء الانفعالي والاندماج الأكاديمي والمرونة المعرفية لدى طلاب المرحلة الجامعية؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية :

١. ما طبيعة العلاقات الارتباطية بين طلاب العينة في كلا من مقاييس (الذكاء الانفعالي، المرونة المعرفية، الاندماج الأكاديمي)؟

٢. ما طبيعة العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة بين كل من الذكاء الانفعالي وأبعاده، والمرونة المعرفية وأبعادها بالاندماج الأكاديمي؟

٢. أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة الى تحقيق الأهداف الاتية:

١. الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية والاندماج الأكاديمي.

٢. التعرف على العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة بين كل من الذكاء الانفعالي وأبعاده، والمرونة المعرفية وأبعادها بالاندماج الأكاديمي.

٣. أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

أولاً: الأهمية النظرية

١. أهمية العينة التي تتناولها الدراسة وهي طلاب المرحلة الجامعية وإلقاء الضوء على متغيرات الدراسة لأهميتها في تحسين أدائهم الأكاديمي.

٢. اثراء المكتبة التربوية بأُطر نظرية عن متغيرات الدراسة الحالية (الذكاء الانفعالي – المرونة المعرفية – الاندماج الأكاديمي).

٣. عدم وجود الدراسات العربية – في حدود علم الباحثة – التي تناولت نموذجًا بنّاءًا لربط متغيرات الدراسة لتوضيح الدور الوسيط للمرونة المعرفية في هذه العلاقات لدى طلاب السنة الثالثة بالمرحلة الجامعية.

٤. إذا تم التوصل إلى نموذج بنائي يشرح العلاقات السببية بين متغيرات الدراسة، فسيؤدي ذلك إلى فهم أعمق لتلك المتغيرات بين طلاب المرحلة الجامعية.

٥. فتح المجال أمام الباحثين والقائمين على العملية التعليمية لتناول الاندماج الأكاديمي كاتجاه حديث نسبياً بالمزيد من البحث والدراسة والاهتمام به عند تقييم وتطوير البرامج التعليمية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

١. تتمثل الأهمية التطبيقية في محاولة الوصول إلى تحديد العلاقة بين الذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية والاندماج الأكاديمي، بحيث يسهم ذلك في تمكين القائمين على التعليم الجامعي من تحسين الأداء الأكاديمي لدى طلابهم.

٢. تصميم نموذج بنائي يفسر العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة بين (الذكاء الانفعالي – المرونة المعرفية – الاندماج الأكاديمي).

٣. تبرز أهمية الدراسة الحالية من خلال الخروج بتوصيات تفيد أعضاء هيئة التدريس والمعلمين والقائمين على المؤسسات التعليمية في إعداد البرامج التعليمية لتحسين المرونة المعرفية والاندماج الأكاديمي في الجامعة.

٤. حدود الدراسة

تتحدد الدراسة الحالية ونتائجها بخصائص العينة، والأدوات المستخدمة فيها، تتضح فيما يلي: –

١. الحدود الموضوعية: وتتمثل في متغيرات الدراسة الحالية وهي الذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية والاندماج الأكاديمي لدى طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية النوعية.

٢. الحدود زمانية: الفصل الدراسي الثاني لعام (٢٠٢٢-٢٠٢٣).
٣. الحدود مكانية: كلية التربية النوعية – محافظة دمياط.
٤. الحدود بشرية: طلاب الفرقة الثالثة (جميع الشعب).

٥. مصطلحات الدراسة.

الذكاء الانفعاليEmotional Intelligence:

يعرفه عثمان ورزق (٢٠٠٢، ص ٣٦) بأنه: "القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للمشاعر والانفعالات الذاتية وفهمها وصياغتها وتنظيمها بوضوح وفقاً لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية واجتماعية إيجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والمهني وتُعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة".

يعرفه ماير وسالوفي: Salovey – Mayer على أنه قدرة الفرد على إدراك انفعالاته للوصول إلى تعميم ذلك الانفعال ليساعده على التفكير، وفهم ومعرفة انفعال الآخرين، بحيث يؤذي إلى تنظيم وتطوير النمو الذهني المتعلق بتلك الانفعالات (علي، ٢٠١٧ ، ص ١٤).

ويُعرف اجرائياً في الدراسة الحالية: بالدرجة التي يحصل عليها الطالب بالفرقة الثالثة بالمرحلة الجامعية في الإجابة على مقياس الذكاء الانفعالي المستخدم في هذه الدراسة.

المرونة المعرفيةCognitive flexibility:

تعرفه بلبل وحجازي (٢٠١٦) بأنها " قدرة لدى الفرد تساعده على التعامل والتكيف مع المواقف الحياتية الجديدة والمتغيرة عن طريق تغيير الطرق والاستراتيجيات التي يستخدمها الفرد، وكذلك توليد بدائل جديدة عند مواجهة المشكلات واختيار البديل المناسب للموقف الراهن"

ويُعرف اجرائياً في الدراسة الحالية: بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب بالفرقة الثالثة بالمرحلة الجامعية في الإجابة على مقياس المرونة المعرفية.

الاندماج الأكاديمي: Academic Engagement

يُعرفه Carmona-Halty, et al., (2021) بأنه "حالة ذهنية إيجابية تتميز بالحيوية والتفاني والاستيعاب تعمل على توجيه معارف وانفعالات وسلوكيات الطالب المرتبطة بالدراسة.

ويُعرف اجرائياً في الدراسة الحالية: بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب بالفرقة الثالثة بالمرحلة الجامعية في الإجابة على مقياس الاندماج الأكاديمي.

الإطار النظري

المحور الأول: الذكاء الانفعالي.

أولاً: مفهوم الذكاء الانفعالي (The concept of emotional intelligence)

تعود بدايات ظهور مفهوم الذكاء الانفعالي إلى عام١٩٢٠ عندما قام العالم ثورندايك (Thorndike)المشار إليه في مبيض (٢٠٠٣) بتقديم مفهوم للذكاء الاجتماعي (Intelligence Social)، والذي عرفه بأنه: "القدرة على التصرف الحكيم في العلاقات الإنسانية"، وبعد ذلك ظهر مفهوم" الذكاء المتعدد(Intelligence Multiple)"الذي تحدث عنه غاردنر هاوارد (Gardner Haward) عام ١٩٧٣ ، وقد تنوعت تعاريف الذكاء الانفعالي واختلفت باختلاف النظريات وآراء العلماء المفسرة لها، فقد أشار العالم ديكارت (Descartes) إلى هذا المفهوم من خلال تناوله للانفعالات حيث قال إن الانفعالات ترتبط بأعصاب الدماغ باعتباره المحرك لها أكثر من ارتباطها بحركة المشاعر (سعيد، ٢٠٠٨).

وقد ظهرت تعريفات كثيرة لمصطلح الذكاء الانفعالي من قبل المتخصصين والباحثين، التي أوضحت في معظمها أهمية هذا المفهوم ودوره في حياة الإنسان، ويعرّفها Abraham (2000, 169) على أنها: "مجموعة من المهارات التي تنسب إليها الدقة في تصحيح وتقدير مشاعر الذات، اكتشاف الملامح والسمات الانفعالية للآخرين، واستخدامها في الإنجاز وللتحفيز في حياة الفرد".

وعرف جولمان Goleman (1995, 95) الذكاء الانفعالي بأنه القدرة على معرفة مشاعرنا، ومشاعر الآخرين، لتحفيز ذواتنا، وإدارة انفعالاتنا بشكل فعال داخل أنفسنا، وفى علاقتنا بالآخرين.

كما عرفه وسينجر Weisinger (1998, 18) بأنه يعنى الاستخدام الذكي للانفعالات، فالفرد يجعل انفعالاته تعمل لصالحه من خلال استخدامها فى توجيه سلوكه وتفكيره بطرق ترفع من نتائجه.

ورأى جورج George, (2000, 1033) أن الذكاء الانفعالي يعنى قدرة الفرد على إدراك الانفعالات، والوصول إليها، واستخدامها فى التفكير، ومعرفة المشاعر وتنظيمها بشكل يحقق النضج الانفعالي والعقلي.

على حين ذكرت الديدى (٢٠٠٥، ٦) أن الذكاء الانفعالي هو قدرة الفرد على التعرف على دلالة انفعالاته، وتحديدها، وفهمها جيداً، وتنظيمها، واستثمارها فى فهم مشاعر الآخرين، ومشاركتهم وجدانياً، وتحقيق نجاح فى الاتصال بالآخرين، وتنظيم العلاقات الشخصية المتبادلة كمهارة نفسية اجتماعية يتحقق من خلالها الصحة النفسية، والتوافق مع النفس، والآخرين، والعالم المحيط.

أما Furnham (2006, 819) يعرّف الذكاء الانفعالي بأنه: "القدرة على فهم وإدراك وتناول الانفعالات والعواطف وتنظيم المشاعر بحيث يستطيع الفرد أن يؤثر في مشاعر الآخرين".

أما (Wu, (2010, 55 فقد عرفته بأنه يعنى قدرة الفرد على فهم مشاعره وانفعالاته، وضبطها، وإدارتها، والتعامل معها، أو استخدامها ومعالجتها.

وأشار وليم جيمس(William James) إلى أن الشعور أو الوعي بالذات هو خبرة اجتماعية، وكذلك ما أورده سقراط (Socrates) في حكمته الشهيرة "اعرف نفسك" وهذه الحكمة تعتبر الجوهر الأساس في الذكاء الوجداني، الذي يهتم خاصة بالذكاء الشخصي، والمغزى من هذه الحكمة هو وعي الإنسان بمشاعره وقت حدوثها، ولكن هذا المفهوم برز أكثر من خلال الدراسة العميقة والمركزة التي قام بها جولمان(١٩٩٥) Goleman Daniel، الذي أصدر كتابه (الذكاء العاطفي)، والذي تناول فيه بالتفصيل ارتباط حركة الانفعالات بالدماغ وتفاصيل تلك الارتباطات العصبية، وبالتالي تشكلت نظرية جولمان للذكاء الانفعالي (أبو النصر، ٢٠٠٨).

من العرض السابق يتضح أن الذكاء الانفعالي يشتمل على مهارات متعددة بعضها يرتبط بالفرد، والبعض الآخر يرتبط بالتفاعل مع الآخرين، وأن تلك المهارات تترابط مع بعضها البعض، ويمثل الوعى بالذات وهي المهارة الأساسية التى يبنى عليها المهارات الأخرى، فالفرد عندما يعرف ويفهم مشاعره وانفعالاته يكون قادراً على إدارتها والتعامل معها بشكل مناسب وتوجيهها نحو تحقيق أهدافه، وبالتالي يصبح أكثر وعياً وفهماً بمشاعر وانفعالات الآخرين والتعاطف معهم، وإظهار هذا التعاطف على نحو إيجابي فى علاقاته الاجتماعية مع الآخرين، بالإضافة إلى أن هذا التعدد والتنوع في المهارات موجود في جميع الأفراد، ولكن بدرجات متفاوتة الاختلافات ليست اختلافات في الطبيعة والنوع، بل هي اختلافات في الدرجة والشدة (الدرابكة وآخرون، ٢٠٢٣، ص ٤١).

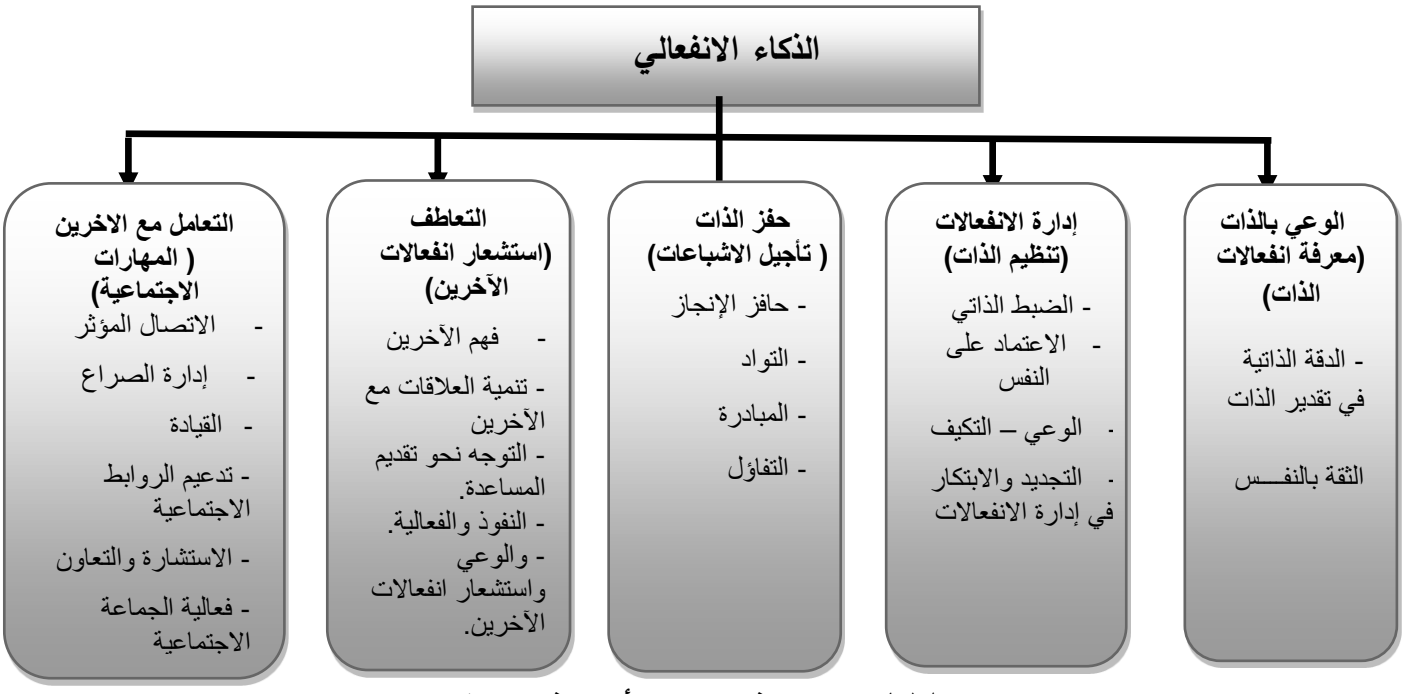
ومما سبق تُعرفه الباحثة بأنه "قدرة الطالب الجامعي على فهم وإدراك وإدارة عواطفه ومشاعره والتعبير عنها، وقدرته على الوصول إلى فهم عواطف ومشاعر الآخرين، مما يسمح له بالتفاعل والتواصل وإقامة علاقات اجتماعية جيدة ايجابية مع الآخرين".

ثانياً: أبعاد الذكاء الانفعالي ومكوناته:

وقد ذكر(Mayer & Salovey (1990, 773 أن الذكاء الانفعالي يتكون من أربعة أبعاد تتمثل فيما يلي:

١. إدراك الانفعالات: وهذا يعني القدرة على التعرف على مشاعر الوجوه والتصميمات والموسيقى.
٢. قياس واستخدام الانفعالات. وذلك بهدف توظيف الانفعالات وتحسين التفكير.
٣. فهم الانفعالات: يعني بناء الانفعالات والتفكير المنطقي.
٤. تنظيم الانفعالات: أي إدارة الانفعالات وتوجيهها.

في حين قسم جولمان (Golman, 1995: P15) الذكاء الانفعالي إلى خمسة أبعاد هي:



شكل(١) يوضح نموذج جولمان لأبعاد الذكاء الانفعالي

١. الوعي الذاتي Self-awareness: هو التعرف على الحالة المزاجية للفرد بحيث يكون لديه رؤية واضحة لانفعالاته وثراء حياته الانفعالية، والوعي الذاتي هو عنصر مؤثر في مشاعرنا كشخص غاضب، عندما يدرك أن ما يشعر به هو شعور بالغضب، فهذا يمنحه فرصة للتخلص من هذا الشعور، وعدم طاعته.

٢. إدارة الانفعالات Managing Emotions: تعني قدرة الفرد على تحمل الانفعالات القوية وهذا يُمثل درجة كفاءته في التعامل مع كل أمور الحياة (تنظيم الذات).

٣. دافعية الذات (حفز الذات) Self-Motivation: بمعنى أن الذكاء الانفعالي يؤثر بعمق وقوة في كل القدرات الأخرى ايجاباً أو سلباً؛ لأن الحالة الانفعالية الفرد تؤثر على أدائه وقدراته العقلية بشكل عام.

٤. التعاطف أو التفهم العطوف Empathy: ويقصد به معرفة وإدراك مشاعر الآخرين مما يؤدي إلى حدوث الانسجام الوجداني.

٥. المهارات الاجتماعية: Social Skills: تهدف إلى التعامل بشكل فعال وجيد مع الآخرين على أساس معرفة وفهم مشاعرهم

(في: سليمان، ٢٠٠٨: ص ٥٩٧؛ جولمان، ٢٠٠٠: ص ٧٥).

النماذج النظرية الذكاء بالانفعالات

لقد كان لبعض المنظرين الأوائل مثلً ثورندايك (Thorndike, E.L.) وغاردنر (Gardner, H.) الفضل في تمهيد الطريق للبحث في مجال الذكاء الانفعالي، ويمكن تلخيص النماذج النظرية للذكاء

الانفعالي في صنفين، الأول يشمل ما يسمى بنماذج القدرة، والثاني يتضمن النماذجَ المختلطةً؛ فالنظريات المتمحورة حول نموذج القدرة، تصف الذكاء الانفعالي بأنه شكل من أشكال الذكاء العقلي المحض و أهمها نموذج ماير وسالوفي(Mayer, J.D. & Salovey, P.)، أما في النماذج المختلطة فإن الذكاء الانفعالي يُعرف بأنه تركيبة من القدرات العقلية و السمات الشخصية، و في هذا الاطار يوجد نموذجان بأبعاد مختلفة، أحدهما مقترح من طرفً غولمان(Goleman, D.) ويتمحور حول الكفاءة الاجمالية للشخصية و للقدرات العقلية، والنموذج الآخر فيقترحه بار أون-Bar) (Onويأتي في سياق نظريات الشخصية ويركز على الارتباط الموجود بين القدرات العقلية والانفعالية من جهة والسمات الشخصية من جهة أخرى وانعكاس ذلك على التوافق النفسي والاجتماعي للفرد، وفيما يلي عرض لمختلف هذه النماذج النظرية.

نظرية بار- أون للذكاء الانفعالي Bar-On:

تعتبر هذه النظرية من أولى النظريات التي فسرت الذكاء الانفعالي، والتي تشير إلى وجود تداخل بين كلاً من الذكاء الانفعالي وسمات الشخصية، فقد تناولت الذكاء الانفعالي على أنه مُكون يتضمن مجموعة من الكفاءات غير المعرفية (Non Cognitive Competencies)، وقد أعد -Bar) (onأول أداة لقياس الذكاء الانفعالي للتعرف على تلك الكفاءات غير المعرفية (الشخصية)، وللإجابة عن السؤال التالي: لماذا يستطيع بعض الأفراد ضبط انفعالاتهم أفضل من الآخرين؟ وقد أسفرت نتائج الأبحاث التي استخدمت مقياس (Bar- on) إلى أن الكفاءات الشخصية تُعتبر مؤشرًا للنجاح وهذا ما تقدمه مقاييس نسبة الذكاء المعرفي (الأكاديمي IQ) .

وقد أوضح (Bar- on) في نظريته أن الذكاء الانفعالي يتكون من خمس كفاءات لا معرفية هي:

- كفاءات ضرورية للعلاقة بين الأشخاص Interpersonal: وهي عبارة عن مجموعة من الكفاءات الاجتماعية منها: التعاطف، والعلاقة بين الأشخاص (العلاقات الاجتماعية)، والمسؤولية الاجتماعية

- كفاءات ضرورية لقابلية التكيف: Adaptability (EQ) وتتمثل في مجموعة من الكفاءات اللامعرفية ومنها: حل المشكلات، والمرونة، وإدراك الواقع.

- كفاءات لا معرفية ذاتية Personal (EQ): وهي مجموعة من الكفاءات اللامعرفية الفرعية منها: التوكيدية، وتقدير الذات (الرؤية الذاتية)، الوعي الذاتي، والاستقلالية، وتحقيق الذات.

- كفاءات ضرورية للقدرة على إدارة الضغوط والتحكم free Management EQ وتتضمن مجموعة من الكفاءات اللامعرفية المتمثلة في: تحمل الضغوط، وضبط الاندفاع.

- المزاج العام:Model General EQ: وهي عبارة عن مجموعة من الكفاءات اللامعرفية الفرعية منها: السعادة، والتفاؤل.

\

نظرية Mayer & Salovey

أتت هذه النظرية على قياس الفروق الفردية، حيث إن المقاييس التقليدية للذكاء فشلت في دراسة الفروق في الوعي وتشغيل الإدارة الفعالة للانفعالات والمعلومات الانفعالية، ويعرفً الذكاء الانفعالي وفقاً لهذه النظرية بأنه " القدرة على الوعي بالانفعالات والتعبير بها، وتوصيل وتوليد الانفعالات لمساعدة التفكير، ولفهم الانفعالات والمعرفة الانفعالية"، فالذكاء الانفعالي عند ماير وسالوفي هو "مجموعة من القدرات التي تفسر اختلاف الأفراد في مستوى إدراكهم وفهم انفعالاتهم، وبشكل أكثر تحديدًا هو القدرة على إدراك المشاعر وتبريرها في الذات والآخرين، فالشخص الذكي وجدانيًا حسب تعريف "ماير وسالوفي" أفضل من غيره في التعرف على الانفعالات سواء كانت انفعالات خاصة بالشخص نفسه أو انفعالات الآخرين (خليل، ٢٠١١، ص ٢٠).

وتأسيساً على ما سبق تصنف نماذج الذكاء الانفعالي إلى:

١. نماذج سمات للذكاء الانفعالي:

ويشير إلى الذكاء الانفعالي كمزيج من الصفات الشخصية والسلوكيات والطباع والقدرات العقلية، ومن أبرز النظريات ضمن هذا النموذج، نموذج Goleman ونموذج Bar – On.

٢. نماذج القدرة للذكاء الانفعالي:

يشير نموذج القدرة إلى أن الذكاء الانفعالي عبارة عن مجموعة من القدرات العقلية التي تُساهم في التفكير المنطقي، وأن الانفعالات تعزز التفكير(Johnson, 2008).

نموذج Bar-On أو ما يطلق عليه (النموذج المختلط) :

ويسعى هذا النموذج لمعرفة لماذا ينجح بعض الناس في الحياة أكثر من غيرهم؟ ويرى هذا النموذج أن امتلاك مهارات الذكاء الانفعالي والاجتماعي هيئ للفرد إمكانية النجاح في الحياة، وهذه القدرات هي:

– المهارات الشخصية: وتتضمن القدرة على فهم وإدراك الذات والمشاعر والعواطف الشخصية، إلى القدرة على التعبير عن المشاعر والأفكار.

– مهارة العلاقات مع الآخرين (المهارات الاجتماعية): وتتضمن القدرة على تكوين علاقات جيدة إيجابية مع الآخرين، وكذلك القدرة على إدراك وفهم وتقدير مشاعر الآخرين.

– مهارات التكيف: وتتضمن القدرة على استخدام المعطيات الموضوعية والمشاعر؛ لتقييم الموقف وتكييف الأفكار والمشاعر وفقًا لتغير المواقف، وذلك لحل المشكلات الاجتماعية أو الشخصية التي تواجه الفرد.

– مهارات إدارة الضغوط: وتتضمن القدرة على التكيف مع الضغوط والتحكم وضبط المشاعر والانفعالات القوية.

– الحالة المزاجية العامة: وتتضمن القدرة على التفاؤل وإسعاد الذات والآخرين، إضافة إلى القدرة على الإحساس والتعبير عن المشاعر الإيجابية (العتيبي، ٢٠٠٧).

أبعاد للذكاء الانفعالي وهي:

إدراك الانفعالات (Perceiving Emotions): ويشير إلى القدرة على تحديد الانفعالات في أفكار ولغة وأصوات وسلوك الأفراد الآخرين، وتتضمن القدرة على التمييز بين الدقة وعدم الدقة، والأمانة وعدم الأمانة في التعبير عن الانفعالات (Mayer & Salovey, 1997).

استخدام الانفعالاتUsing Emotions: يشير إلى الكيفية التي تتشكل بها أفكار الفرد والأنشطة المعرفية الأخرى من خلال خبرات الفرد الانفعالية، وتتضمن تنشيط التفكير بتوجيه الانتباه إلى المعلومات المهمة، وهي القدرة على إيجاد واستخدام الانفعالات الضرورية لتوصيل المشاعر أو توظيفها في عمليات معرفية أخرى.

فهم وتحليل الانفعالات(Understanding and Analyzing Emotions): ويتضمن القدرة على تصنيف الانفعالات إلى انفعالات مركبة؛ كشعور الفرد بكل من الكره والحب للشخص نفسه، وانفعالات متتابعة متسلسلة؛ كأن يتعلم الفرد أن الانفعالات تميل للحدوث في سلسلة أو ترتيب معين؛ فالغضب يزداد حدة ليصل إلى الهيجان مثلاً، ويتضمن هذا البعد أيضاً القدرة على فهم المعاني التي تعبر عنها الانفعالات (العلوان، ٢٠١١، ص ١٢٦).

إدارة الانفعالات (Managing Emotions): وتتضمن القدرة على إدارة المشاعر الذاتية ومشاعر الآخرين، وضبط الانفعالات والمشاعر السالبة وزيادة المشاعر السارة منها دون كبت أو إسراف، وتشتمل أيضاً على القدرة على الانفتاح على المشاعر وتنظيمها ومراقبتها بشكل كامل لتشجيع النمو الانفعالي والعقلي (القيسي، ٢٠٢١، ص ٥١٥).

خصائص الشخص الذكي انفعالياً:

١. يتحمل الآخرين أوقات ضيقهم ويتعاطف معهم.
٢. يعبر عن الأحاسيس والمشاعر بسهولة.
٣. يستطيع تكوين الأصدقاء بسهولة والمحافظة عليهم.
٤. يتحكم في التقلبات الوجدانية والانفعالات.
٥. يحترم الآخرين ويقدرهم، ويتفهم مشكلاتهم.
٦. يحل الخلافات بين الأشخاص بسهولة بيسر.
٧. يتعامل مع الآخرين بدرجة عالية من المودة.
٨. يستطيع أن ينظر للأمور من وجهات نظر الآخرين، ويتفهم مشاعر الآخرين ودوافعهم
٩. يحقق الحب والتقدير من الذين يعرفونه.

١٠. يميل إلى فهم الأمور والاستقلال في الرأي والحكم.
١١. يواجه العقبات والمواقف الصعبة بسهولة.
١٢. يتكيف مع المواقف الاجتماعية الجديدة بسهولة.
١٣. لدية القدرة على مواجهة الأخطاء والامتهان الخارجي(أبو سعد، ٢٠٠٥، ص ٣).

المحور الثاني: **المرونة المعرفية** Cognitive Flexibility

تعد المرونة المعرفية من المتطلبات الضرورية للفرد للتعامل مع المواقف المختلفة التي يواجهها، والتغيرات المفاجئة التي تنتج عنها، ولذلك فلابد من مواجهة تلك المواقف بأساليب مختلفة تتفق مع المتغيرات التي تتعلق بها، وأن يكون لدى الفرد تنوع في أفكاره والتنوع فيها، وقدرته على التنقل من فكرة إلى أخرى دون التقيد بإطار محدد.

يُعرفها النجار (٢٠١٨) بأنها القدرة على التكيف مع المواقف المختلفة والانتقال من فكرة لأخري، كما أنها القدرة على النظر للمشكلات المختلفة باستراتيجيات متعددة.

كما عرفها الدردير (٢٠١٨) بأنها تغيير في الحالة الذهنية للفرد بتغير الموقف، بمعنى توليد أكبر قدر من الأفكار المتنوعة التي ليست من نوع الأفكار المتوقعة للطالب، أي تحويل وتوجيه مسار التفكير تبعاً لتغير المثير أو متطلبات الموقف، وهي عكس الجمود الفكري.

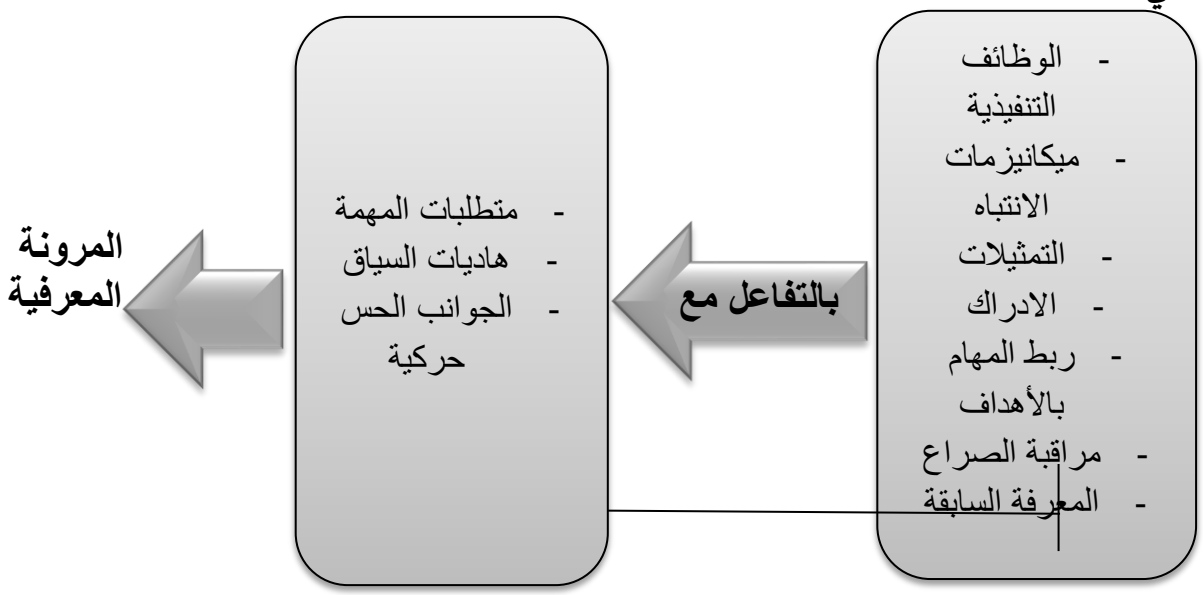
ومما سبق نلاحظ أنها المفاهيم التي تناولت المرونة المعرفية نظرت إليها كقدرة من القدرات المعرفية التي يستخدمها الفرد، فهي القدرة على إدراك المعرفة وتغيير للحالة الذهنية للطالب من أجل معالجة المواقف الجديدة وغير المتوقعة في بيئتهم، أي أنها القدرة على إدراك المعرفة بطرق متعددة ومختلفة وبشكل تلقائي، وتكييف الاستجابات للتغيرات المختلفة التي يتطلبها الموقف.

ويعرفها(2003) Deak بأنها قدرة الفرد على البناء والتغيير المستمر في التمثيلات العقلية، وتوليد الاستجابات استنادًا إلى المثيرات والمعلومات الموجودة في الموقف، فعندما تكون هناك مشكلة ما، فإن الفرد المرن معرفياً هو الذي يقوم ببناء تمثيلات عقلية جديدة، أو تعديل التمثيلات السابقة،ويشير(2005) Canas, Fajardo, Salmeron إلى أن المرونة المعرفية تعتبر سلسلة من العمليات التي تبحث في حل المشكلة، وتشمل تقييم الخصائص المختلفة للمثير وتوليد البدائل والمفاضلة بينهما واختيار البديل المناسب، وهذا التغير يحدث عند مواجهة المواقف والظروف الجديدة وغير المتوقعة في البيئة.

وتشير المرونة المعرفية إلى القدرة على الاختيار من بين بدائل متنوعة وتمثيلات متعددة الإستراتيجية أو البديل المناسب للموقف الحالي، ومن مظاهرها القدرة على تنفيذ المهام التي تتطلب، والقدرة على تنويع الطرق في حل المشكلات المعقدة (Diamond, 2013, P10).

كما أنها تشير إلى القدرة على التحول بين الأفعال والأفكار المختلفة في موقف ما، والتحول بين القواعد ومن وظائفها التحكم في الأداء حسب متطلبات المهمة أو الموقف الحالي (Yeniad, et al, 2003).

ويؤكد ايونيسكيو (Ionescu (2012، P190 على أن المرونة المعرفية تعتمد على نوعين من التفاعلات؛ الأول: تفاعل العديد من الميكانيزمات المعرفية، أما الثاني: تفاعل الميكانيزمات الحس حركية، والمعرفة، والسياق، وفي هذا الإطار يحتاج الفرد إلى إدراك هذه التفاعلات وذلك لفهم المرونة المعرفية: فعلى المستوى المعرفي يكون تفاعل ميكانيزمات مختلفة أو مكونات معرفية مثل: الوظائف التنفيذية، والانتباه، والتمثيلات، وربط المهام بالأهداف، والإدراك، والمراقبة، والخبرة السابقة وعلى مستوى الفرد يكون تفاعل الميكانيزمات الحس حركية مع المعرفة والسياق، وهذا ما يوضحه شكل (١) التالي:



شكل (٢) ميكانيزمات المرونة المعرفية

أولاً: أهمية المرونة المعرفية

تتيح المرونة المعرفية للطالب بقبول وجهات النظر المختلفة، ومعرفة جميع البدائل والاختيارات المتاحة للموقف، والاستعداد الجيد لمواجهة الموقف الذي يتعرض له، وكذلك تغيير طريقة تفكيره وفقاً لطبيعة الموقف، كما أنها تُمكنه من التعامل بمرونة مع المواقف والظروف المختلفة، والمرونة المعرفية تتضمن تعديل وتفعيل العمليات المعرفية استجابة لمتطلبات المهام المتغيرة وعوامل السياق، فهي أحد مظاهر عملية تجهيز ومعالجة المعلومات وتشمل القدرة علي اختيار الاستجابات المناسبة وتحويل الانتباه (Deak & Wiseheart, 2015).

وتتضح أهمية المرونة المعرفية في كونها وظيفة عقلية تساعد الفرد علي تغيير وتنويع طرق التعامل مع المواقف وفقاً لطبيعته فعندما يتعرض الشخص لمشكلة معينة ولها عدة حلول، فإن الشخص الذي يمتلك مرونة معرفية هو ذلك الذي يقوم ببناء تمثيلات معرفية جديدة أو تعديل مخزونه المعرفي، وبالتالي يستطيع توليد استجابات جديدة وفقاً للمعلومات المتاحة في هذا الموقف (Deak, 2003, P271).

فالمرونة تُشير إلي القدرة على بناء المعرفة بطرق متنوعة مما يتيح التكيف مع متطلبات المعرفية والأفراد الذين يمتلكون مهارات المرونة المعرفية يتميزون بمهارات أفضل في الانتباه وتنظيم السلوك، كما أنها تمكنهم من الانتقال المرن بين المهام بالطريقة التي تيسر التحكم في سلوكياتهم وانتباههم (Farrant, et. al., 2012) .

كما تُعطي المرونة المعرفية للفرد القدرة على السيطرة الإرادية علي استراتيجياته المعرفية، وتشجعه علي الاستمرار في مواجهة الصعوبات، كما أن لها دوراً ايجابياً في قدرته على إدارة الوقت، والاتصال الإيجابي بالآخرين (Bergamin, et. al., 2012, P25).

ويشير كل من(Dennis & Vander, 2010; Cartwright, 2008) إلى تميز الطلاب الذين يمتلكون مستوى مرتفع من المرونة المعرفية بقدرتهم علي توليد الأفكار وتنظيم خبراتهم ومعارفهم وتعديلها اعتماداً علي خبراتهم السابقة ووفقاً لطبيعة الموقف الذي يتعرضون له، مما يتيح لهم القدرة على حل المشكلات بفعالية وصولاً إلى النتائج المرغوبة، أما الطلاب الذين لا يمتلكون القدر الكافي من المرونة المعرفية فإنهم يتعاملون مع المشكلة في أبسط صورها، ويعالجون المشكلات بطريقة سطحية.

ويتضح مما سبق؛ أهمية المرونة المعرفية ودورها الفعال في حياة كل طالب فهي تمنح القدرة على التحرر من الجمود الفكري وتتيح له تغيير تفكيره، وتقبل وجهات النظر المختلفة والمتعارضة مع وجهة نظره الخاصة، وكل هذا قد يؤدي بدوره إلى شعوره بجودة الحياة الأكاديمية وعلي نجاحه في حياته.

وتوجد العديد من العوامل التي يمكن أن تؤثر في مستوى المرونة المعرفية، ومن هذه العوامل النضج والنمو حيث أن المرونة المعرفية تظهر نتيجة للتغيرات النمائية الناتجة عن النضج والنمو، وهذا يدل على قدرة المرونة المعرفية تزداد كلما تقدم الفرد بالعمر وأصبح أكثر نضجًا ,Driscoll (2000).

تعتمد المرونة المعرفية بشكل أساسي على قدرة الفرد على الانتباه وتمثيل المعلومات؛ فعندما يؤدي الفرد مهمة صعبة، فيجب عليه تكييف السلوكيات التي يستخدمها في أداء المهمة ليكون قادرًا على تلبية الاحتياجات البيئية والسياقية للمهمة (Canas, Fajardo & Salmeron, 2005).

ويمكن تقسيم المرونة المعرفية إلى

لقد ذكر الدردير (٢٠١٨، ص ص ٨١-٨٢) أنواع المرونة المعرفية حيث قسمها:

١. المرونة التكيفية Flexibility Adaptive: هي القدرة على التكييف مع الأوضاع التي تتطلبها المشكلة أو المواقف الإيجابية على انتقاء الاستجابات الملائمة والتكيف مع ضغوط الحياة والتغيير والتعديل لمسايرة الأمور.

وتُعد من السمات الإيجابية التي يتسم بها الطالب، وتعكس قدرته على التعامل مع المواقف بطريقة إيجابية من خلال إظهار النمط التكيفي أثناء التعامل مع المشكلات التي تواجهه، والتي يمكن اكتسابها من خلال التدريب المستمر وتغيير الاستراتيجيات المعرفية المستخدمة للوصول إلى حلول متعددة (خضر، ٢٠٢٢).

٢. المرونة التلقائيةSpontaneous Flexibility: هي القدرة على الانتقال من فكرة إلى أخري حول مشكلة ما، ومدي التنوع في توليد أكبر قدر من الأفكار والحلول التي أنتجها حول الموقف أو المشكلة التي تواجهه دون التقيد بإطار معين.

وللمرونة المعرفية أهمية كبيرة في كثير من القدرات العقلية، والمهام المعرفية للفرد حيث تسمح بالتبديل المرن بين المهام مع التحكم في الإجراءات والتكيف مع البيئات المتغيرة (Buttelmann & Karbach, 2017) وعن العلاقة بين المرونة المعرفية والأداء الأكاديمي، أشارت دراسة(Kercood, Lineweaver, Frank & Fromm, (2017 إلى إمكانية المرونة المعرفية بالتنبؤ بالإنجاز الأكاديمي؛ حيث زادت قدرة الفرد في مهارات القراءة بزيادة القدرة على المرونة المعرفية عندما تم استخدام اختبار بطاقات ويسكنسون لقياس المرونة المعرفية، أكدت دراسة(Toraman, Özdemir, Kosan & Orakci (2020 وجود علاقة إيجابية بين المرونة المعرفية والتحصيل الأكاديمي، بينما أصبح متغير وسيط سلبي بين جودة الحياة الجامعية والتحصيل الأكاديمي، كما هدفت دراسة(Arán Filippetti, & Krumm, (2020 إلى فحص مكونات المرونة المعرفية (التفاعلية والتلقائية) في التنبؤ بالأداء الأكاديمي، وأكدت الدراسة على إمكانية المرونة التلقائية فقط في التنبؤ بالقدرة على فهم المقروء، وأكدت أيضا دراسة Magalhães, Carneiro, Limpo & Filipe (2020) أن المرونة المعرفية تعد عنصراً أساسياً في التنبؤ بالأداء الأكاديمي، وهذا ما أشارت إليه أيضا دراسة(Barnes, Boedeker Cartwright, & Zhang (2022 عن الدور الفعال الذي تلعبه المرونة المعرفية في زيادة قدرة الأطفال على القراءة.

٣. المرونة الإدراكية Perception Flexibility: تعرف بأنها القدرة على إدراك التفسيرات المتعددة والبديلة للمواقف الصعبة.

وتتمثل أبعاد المرونة المعرفية في:

١. إدراك الحاجة للتغير:

يقصد به رغبة الفرد للتغير نتيجة إدراكه للمنفعة المحتملة من ورائه، فيتعرف علي وجهات النظر المتعارضة والعلاقات بين المتغيرات الجديدة للموقف وأوجه الشبه والاختلاف بينها.

٢. توليد البدائل:

يقصد به القدرة علي توليد أكبر عدد من الاستجابات المتنوعة استناداً إلي المثيرات والمعلومات المتوفرة في الموقف، حيث يستطيع الفرد كشف الاختلافات لرؤية الخيارات البديلة والبحث عن الأدلة والبراهين المؤكدة لاختلاف نسق البدائل عن المعارف الموجودة مسبقاً.

٣. التعديل والبناء المعرفي:

يقصد به معالجة الظروف والمواقف الجديدة وغير المتوقعة من خلال إعادة النظر في الأفكار القائمة والمعارف السابقة وتعديلها مع مراقبة هذا التغير وضبط فعاليته، فيشعر الفرد بإيجابية هذه الأفكار.

٤. التنوع والتكيف الاستراتيجي:

يقصد به قدرة الفرد على التنقل بين الاستراتيجيات والعمليات المعرفية لتوليد استراتيجيات جديدة بناءً على الظروف والمواقف المختلفة، ووصولاً إلى حلول متعددة تتلاءم مع المواقف الجديدة وغير المتوقعة (الدسوقي، إسماعيل، ٢٠٢١، ص ٦٦٤).

وأشار دينيس وفاندروول (2009) Dennis, J., Vander wall, J., أن المرونة المعرفية تتكون من قدرتين وهما:

١. قدرة الفرد على ادراك المواقف الصعبة والتحكم فيها.

٢. قدرة الفرد على تقديم تفسيرات والحلول البديلة والمتعددة للمواقف الصعبة.

وتم استخدام مقياس المرونة المعرفية دينيس وفاندروول (2009) Dennis, J., Vander wall, J., كأحد أدوات الدراسة.

العوامل المؤثرة في مستوي المرونة المعرفية:

ولقد ذكرت كامل (٢٠١٦، ص ٢٦) العديد من العوامل التي تؤثر في المرونة المعرفية وهم:

١. النضج والنمو: حيث تزداد المرونة المعرفية مع ازدياد نضج الفرد ونموه، أي أنه كلما تقدم الفرد بالعمر كلما أصبح أكثر مرونة.

٢. الخبرة: وتشير إلى مجموع الخبرات الناجحة التي اكتسبها الفرد خلال تفاعله مع البيئة المادية المحيطة به خلال تفاعله مع العديد من المواقف والأشياء، والتي من خلالها يتعرف على خصائص الأشياء، ويكتشف العلاقات فيما بينها.

٣. قدرة الفرد على التكيف مع البيئة المحيطة به: وذلك إما تعديل أو دمج المعلومات والخبرات الجديدة مع البنية المعرفية للفرد ويقصد بهذه العملية عملية التمثل، أو من خلال تعديل البنية المعرفية بما يتلاءم مع الخبرات والمعلومات الجديدة ويقصد بهذه العملية المواءمة.

٤. القدرة على التفاعل الاجتماعي الإيجابي مع الآخرين: حيث يؤدي التفاعل الاجتماعي وتبادل الأفكار والتعاون مع الآخرين إلى تطوير البنية المعرفية لدي الفرد، ومن خلاله يتعلم الطفل اللغة ويكتسب المفاهيم، ويغير وجهة نظرة ومعلوماته حول الكثير من الأمور.

٥. مدي قدرة الفرد على تغيير اتجاهاته وأفكاره حول ما يتعامل معه من مواقف ومشكلات: فالفرد المرن هو الفرد القادر على تغيير أفكاره واتجاهاته من أجل الوصول إلى الحل الأمثل لما يتعامل معه من مواقف ومشكلات(السيد، ٢٠٢٢، ص ٥٢).

- النظريات المفسرة للمرونة المعرفية:

تعددت الأطر النظرية التي اهتمت بتفسير المرونة المعرفية لدي الفرد، ومن أهم هذه النظريات :

١. نظرية بياجيه Theory Piaget :

يري بياجيه أن المرونة المعرفية قدرة يمتلكها كل فرد في هذا العالم، الآن المرونة المعرفية لا تظهر في المرحلة الحس حركية، ومرحلة ما قبل العمليات، ومرحلة التفكير العياني المحسوس، لأن التفكير في هذه المراحل يكون محصوراً بوجهة نظر واحدة، حيث يكون الفرد، متمركزا حول ذاته، ويطلق إحكامه علي الأشياء بناء علي ظواهرها فقط، ويري بياجيه أن المرونة المعرفية تظهر لدي الفرد نتيجة للتغير في مجالات التفكير الناشئ عن النضج والنمو، أي أن المرونة المعرفية تزداد كلما نضج الفرد، وتقدم في العمر، لذلك فمن المتوقع أن يكون الأطفال الصغار أقل مرونة من البالغين(الهزيل، ٢٠١٥، ص ١١).

٢. نظرية المرونة المعرفية: Cognitive Flexibility Theory

قام Spiro, et al.(1988) بوضع نظريتهم في المرونة المعرفية، وافترضوا فيها أن تنمية المرونة المعرفية وتطويرها لدي المتعلمين يحتاج إلي توفير بيئة تعليمية تقوم علي التنوع في طرق وأساليب تقديم المعلومات لهم، بحيث تساعدهم علي اكتساب المعرفة في المجالات غير محددة البنية، لذلك يجب علي المعلمين تجنب التبسيط الزائد في المعرفة المقدمة لهم، وتزويدهم بأنشطة تعليمية تعتمد علي تمثيلات معرفية متعددة المحتوى وتشجيعهم علي بناء المعرفة بدلاً من نقلها، وهذا يتطلب من المتعلمين توليد بنيه معرفية جديدة خاصة بالمفهوم من خلال البني المعرفية الموجودة لديهم، وعدم تقسيم المعرفة وتجزئتها، فمصادر المعرفة تحتاج لأن تكون مترابطة إلي حد كبير بدلاً من أن تكون مجزأة، وعدم تقديم المعلومات بشكل خطي للطلبة عندما تكون هذه المعلومات معقدة وغير محددة

البنية، لأن النموذج الخطي يكون غير فعال وغير قادر علي نقل المعرفة عبر مجالات جديدة ومتنوعة (كامل،٢٠١٦، ص ٢٢).

خصائص الطلاب ذوو المرونة المعرفية

إن الأفراد ذوي الأسلوب المعرفي المرن لهم عدة خصائص أهمها:

١. لا يتأثرون بالمشتتات الموجودة في المواقف لكونهم أكثر قدرة على تركيز الانتباه على عناصر الموقف.

٢. يتسمون بالصحة النفسية والتوافق والسيطرة على تصرفاتهم والثقة بالنفس وذوو شخصية متحررة.

٣. يتميزون بالذكاء والقدرات العقلية المتطورة والناضجة.

٤. يعترفون بأخطائهم ويتقبلون تصحيح الآخرين لآرائهم خصوصاً إذا كانوا أكثر خبرة منهم إضافة إلى شكرهم لهم.

٥. يتبعون وسائل حديثة في حل المشاكل التي تواجههم بدلاً من أن يعتمدوا على وسائل قديمة كما تجدهم يرغبون في التعلم والتغيير وتجريب الجديد باستمرار.

٦. كما أنهم أقدر على التكيف ويستطيعون تعديل استجاباتهم بتغير ظروف البيئة وكذلك المواقف وربما يلجئون في بعض الأحيان إلى التغيير في البيئة في حد ذاتها (قاسم،٢٠١٧، ص ٣٩).

٧. لديهم القدرة على توليد العديد من الفروض عن كيفية تطوير التفاعلات الاجتماعية.

٨. روح الدعابة: تعتبر روح الدعابة الجانب المضيء من الحياة لدى مرتفعي المرونة حيث تمثل القدرة على إدخال السرور على النفس (Devney & Dedlin، 2006, P492).

المحور الثالث: الاندماج الأكاديمي Academic Engagement

تشير عفيفي (٢٠١٦) أن الاندماج الأكاديمي يعكس مدي مشاركة طالب الجامعة سلوكياً في الأنشطة التعليمية المختلفة الصفية واللاصفية، ومدي التزامه وجدانياً في ضوء علاقاته مع الآخرين ومعرفيًا من خلال توظيفه للاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية والمثابرة من أجل التعلم، كما يري سعد الدين (٢٠١٩) بأنه مشاركة الطالب في الأنشطة والاستغراق في المهام والأنشطة الصفية التي تتسم بتركيز الانتباه والتنوع في استراتيجيات التعلم واستثمار الجهد وما يصاحب ذلك من انفعالات من شأنها تيسير عملية التعلم، بينما يرى عثمان (٢٠٢٠) الاندماج الأكاديمي بأنه مجموعة من الأنشطة التفاعلية التي تتم عن قصد داخل قاعة الدراسة وخارجها وتتعلق بالعملية التعليمية وتدعمها وتتم خلال المشاركة السلوكية والانفعالية والمعرفية.

ويعرفه(2008) Baker, Clark, Maier, & Viger بأنه المشاركة النشطة فى مهمات وأنشطة تيسر حدوث التعلم وكف السلوكيات التى تبعد الطالب عن الاستمرار فى عملية التعلم،

واهتمام الطلاب بقضاء أكبر وقت ممكن فى تعلم المهارات واجتهادهم فى تنفيذ المهام، والمشاركة الإيجابية مع الآخرين، وتوظيف استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم.

ويشير إليه(2001) Kuh & Hu أنه الوقت الذي يخصصه الطالب للأنشطة التعليمية للإسهام فى مخرجات مرغوبة بالإضافة إلى جودة وكفاءة الجهد المبذول من قبلهم واستعداده للاشتراك فى الأنشطة.

ويوضح(2014) Gunuc & Kuzu ,(2008) Kraus & coates أنه كم وجودة ردود أفعال الطالب النفسية، والمعرفية والوجدانية، والسلوكية تجاه عملية التعلم، بالإضافة إلى الأنشطة الأكاديمية داخل وخارج الصف، والأنشطة الاجتماعية لتحقيق مخرجات تعلم ناجحة.

ومما سبق تُعرفه الباحثة على أنه" قدرة الطالب على توجيه ردود أفعاله النفسية والمعرفية والوجدانية والسلوكية لدعم عملية التعلم من خلال تطوير مهارات جديدة تساعده على تنفيذ المهام والمشاركة الإيجابية فيها".

أبعاد الاندماج الأكاديمي:

يوجد ثلاثة أبعاد للاندماج الأكاديمي وهم الاندماج في المهارات، الاندماج الوجداني، اندماج المشاركة والاندماج في الأداء سنتناول تعريف كل بعد فيما يلي:

- الاندماج في المهارات: يشير (Hedeshi, 2017) هو السلوك الذي يقوم به الطالب أثناء أداء المهمة مثل الجهد والمثابرة التي يبذلها الطالب عندما تواجهه مشكلة أثناء القيام بأداء المهمة المطلوبة، كما أنه يشير إلي الدرجة التي يمارس بها الطالب المهارات التي تعزز التعلم مثل تدوين الملاحظات، المشاركة الفعالة أثناء بانتظام المذاكرة، المحاضرات.

- الاندماج الوجداني: أن الاندماج الوجداني هو الدرجة التي يتم بها الاستفادة من معلومات وخبرات التعلم مثل التفكير في موضوع المحاضرة خارج قاعة المحاضرة أي أن تكون المادة التعليمية تشغل تفكير المتعلم. فهو اندماج الطالب أثناء مشاركته الوجدانية في البيئة الجامعية ومدي تطبيق ما يتعلمه الطالب الجامعي في حياته العامة.

- اندماج المشاركة: إن اندماج المشاركة هو اندماج الطالب أثناء مشاركتهم داخل الفصل وتفاعلهم مع معلميهم وزملائهم، ويتوافق هذا البعد مع مبادئ التعلم التعاوني والتعلم النشط، حيث يشتمل علي الاندماج الذي يحدث من خلال علاقة الطالب بالآخرين مثل طرح الأسئلة في المحاضرات، التحدث مع أستاذ المقرر حول المحاضرات أثناء الساعات المكتبية، المشاركة الفعالة في المجموعات صغيرة العدد.

- الاندماج في الأداء: يشير (Miller, Rycek, Friston, 2011) إلى إن الاندماج في الأداء هو اندماج الطالب أثناء مشاركتهم في مستويات الأداء، ويرتبط هذا البعد بالدافعية الخارجية وتوجه الأداء

أكثر من توجه الإتقان أو المهمة، كما يشير إلي اندماج الطالب الموجه نحو الحصول علي الدرجة مثل الاهتمام بحصول علي درجات مرتفعة في الاختبارات (أحمد وآخرون، ٢٠٢٢، ص ١٦٣).

كما اتفقت الدراسات والأدبيات على ثلاثة أبعاد أساسية للانخراط فى التعلم ومن هذه الدراسات دراسة Chenoby (2014); Singh & Srivastava (2014) وهذه الأبعاد هي:

١. الاندماج المعرفى Cognitive Engagement: ويتضمن استثمار عملية التعلم، والقيمة المعطاة للتعلم، وأهداف التعلم، ويشير إلى الطلاب الذين يستثمرون عملية تعلمهم، ويحددون احتياجاتهم والاستمتاع بالصعوبات التى تواجههم، ويتضمن التنظيم الذاتي للتعلم، ويساعد الطالب فى الذهاب أبعد من تحقيق متطلب الإنجاز الأكاديمي، وجعل الطالب أكثر دافعية، ويسمح للمتعلم بالتخطيط وادارة تعلمهم، والانتباه للمهمة التي تتطلب جهدًا عقلياً وتعلماً نافعاً، ويعرفه Ding, Er & Grey (2018) أنه مقدار الجهد المبذول من قبل المتعلم فى أثناء وتنفيذ أنشطة ومهمات التعلم المتنوعة وأنه الانتباه والاهتمام بالإضافة إلى استثمار القدرات وبذل الجهد من قبل المتعلم فى أثناء عملية التعلم.

٢. الاندماج الوجدانيEmotional Engagement: يتضمن استجابات الطلاب والاتجاهات نحو المعلم، والمشاعر والاتجاهات نحو الزملاء، ونحو محتوى المقرر، كما يتضمن الاتجاهات والاهتمامات والقيم، والشعور بالانتماء للكلية(Manwaring et al. , 2017, P25).

٣. الاندماج السلوكي Behavioral Engagement: ويتضمن مشاركة الطالب داخل المحاضرة، ومجهوده، والحضور، والمشاركة فى الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية، والمشاركة فى المهام وأداء الواجبات المنزلية، كما أنه يشير إلى أفعال الطالب، بالإضافة إلى الأنشطة غير الأكاديمية والاجتماعية والتفاعل مع الآخرين والاندماج فى الأنشطة الأكاديمية وغير الصفية كما أنه يتضمن المثابرة Persistence والاندماج مع المدرسين، والإسهام فى المناقشات والحماسة Enthusiasm (Fredricks, et al, 2004, P60) مما سبق يتضح لنا أن الاندماج الأكاديمي بناء متعدد الأبعاد (معرفي، سلوكي، وجداني)، يتمثل في قدرة الطلاب على المشاركة في الأنشطة المنهجية، والالتزام بحضور المحاضرات والمشاركة فيها بفاعلية من خلال المناقشات بين الطلاب وزملائهم وبينهم وبين أساتذتهم، وكذلك يعكس مدى قدرتهم على استخدام استراتيجيات جديدة في التعلم من خلال ربطهم للمعلومات الجديدة بمعلومات أخرى سابقة، ويعبر أيضاً عن مشاعرهم الوجدانية تجاه دراستهم من حيث استمتاعهم بالدراسة وعدم الملل منها ودرجة انتمائهم للجامعة التي يدرسون بها(عامر، ٢٠١٩، طه ٢٠٢٠، الحربي، ٢٠٢٢).

أهمية الاندماج الأكاديمي:

تتحدد أهمية الاندماج الأكاديمي فيما يأتي:

يشير(2004) Klem & connell إلى أن الانخراط يعبر عن الانهماك المستمر الذى يتضمن عمليات سلوكية معرفية انفعالية، واستجابة المتعلم لموقف التحدى، ومدى إصراره على المثابرة واستخدامه لمهارات حل المشكلات، حيث إن المتعلم الذى لديه رغبة فى الانخراط بمهمات التعلم لديه فرصة المشاركة فى الأنشطة الصفية، كما أنه يتمتعً بالاهتمام نحو موضوع التعلم، كما أن لديه نوعًا من التحدى من خلال الاندماج فى أنشطة متنوعة تتحدى قدراته. وفى ذات السياق، تشير دراسة (2014) Decristofaro, Ford & Klein أن الانهماك أو الاندماج فى مهمات التعلم عامل مهم فى النجاح الدراسى، ويتسم الطلاب المنهمكون بأن لديهم رغبة فى إتقان العمل، والانجذاب نحو عملهم، وتحمل التحديات والعقبات، والاستفادة بشكل أكبر من المادة؛ وإيجاد تفاعلات مؤثرة مثل الحب والاهتمام والاستمتاع والإحساس بالانتماء، والبحث عن المعرفة والتحدي.

خصائص الطلاب ذوو الاندماج الأكاديمي:

يتميز الطلاب ذوو الاندماج المرتفع بمهارات إدارة وقت فعالة مقارنة بالآخرين، كما أن لديهم طاقة ونشاطاً، وهو بناء متعدد الأوجه يعكس توجهاً معرفياً؛ ذلك التوجه الذي يشير إلى الوقت والطاقة التى تكرس فى الأنشطة الأكاديمية، ويشير إلى أي مدى يكرس الطالب جهده العقلي فى مهام التعلم, .(Salanova, Llorens & Schaufeli, 2011, P260)

يشير (Veiga, 2012) أن الطلاب الذين يستخدموا استراتيجيات تعلم مختلفة ولديهم تحصيل دراسي مرتفع هم الذين لديهم مستويات مرتفعة من الاندماج وبالتالي يستطيعوا الوصول لتحقيق أهدافهم بسهولة.

وتري التهامي (٢٠٢٢) إن الطلاب الذين لديهم مستويات مرتفعة من الاندماج يكون لديهم فرصة أكبر للتفوق والنجاح والحصول علي درجات مرتفعة في الاختبارات التحصيلية عن أقرانهم ذو الاندماج الأكاديمي المنخفض.

كما يمتاز الطالب ذو الاندماج التعليمي المرتفع بأن لديهم مستويات مرتفعة من التفاؤل والرضا عن الحياة (Fitzsimons, 2014).

العوامل المؤثرة على الاندماج الأكاديمي

يتأثر اندماج الطلاب أكاديمياً من خلال مجموعة من العوامل تتمثل في:

١. عوامل خارجية: وتتضمن المناخ الدراسي academic climate، ودعم استقلال الطلاب وتحديد أدوارهم، والتغذية الراجعة feed – back من المعلمين، وطرق التدريس الملائمة.

٢. عوامل داخلية: وتتضمن التفاعل الإيجابي للطالب داخل الصف الدراسي، ومدركات الطلاب الإيجابية نحو البيئة التعليمية، والكفاءة efficiency، والشعور بالانتماء belonging، والمشاركة، والمشاعر الإيجابية positive feelings، والاحساس بالحماس والدافعية، والشغف نحو التعلم passion for learning، والوقت والجهد المبذولين في الأعمال الدراسية.

وكلما تحسنت هذه العوامل زاد رضا الطلاب عن العملية التعليمية، وتحسنت درجة اندماجهم الأكاديمي، وبالتالي يتحسن أدائهم الأكاديمي (Chi., 2014, p.p 27- 28).

النظريات المفسرة للاندماج الأكاديمي.

أولاً: نظرية اوستن (Astin)

يرى أوستن صاحب (نظرية مشاركة الطالب) أن الطلاب يتعلمون عندما يشاركون ويتفاعلون وأن هذا الأمر يعود بفائدة على الطالب نفسه حيث عرف المشاركة (الاندماج) بأنها مقدار الجهد النفسي والجسدي الذي يبذله الطالب في خبرات أكاديمية، وبناءاً على هذا فالطالب الذي يشارك بدرجة عالية هو الطالب الذي يبذل طاقة كبيرة في الدراسة، ويقضي الكثير من الوقت في الحرم الجامعي، ويتفاعل كثيراً مع أعضاء هيئة التدريس والطلاب الآخرين، ولقياس نجاح اندماج الطلبة فهي الدرجة التي يكون بها الطالب راضياً وشعوره براحه في البيئة الجامعية وأنشطتها التعليمية (Astin,1993، p13).

بالإضافة إلى ذلك يكون الطالب مستعد على الاستمرار في التعليم الجامعي وقدرته على الاندماج بمن حوله وكذلك المشاركة الاجتماعية مع رفاقه الآخرين وقدرته على التعامل والتفاعل مع زملائه من جميع الخلفيات الثقافية هذا من جانب ومن جانب اخر مع أعضاء هيئة التدريس عكس الطالب غير المندمج وغير الفعال وغير المشارك مع الآخرين والمبتعد عن الأنشطة الجامعية والمهمل لدراسته، ويقضي القليل من الوقت في الحرم الجامعي ويمتنع عن أداء الأنشطة الخارجية ولا يتفاعل إلا نادراً مع أعضاء هيئة التدريس.

وقد وضع (Astin) ثلاث مجالات رئيسية في نظريته لمشاركة الطالب واندماجه الجامعي تتمثل فيما يلي:

- المشاركة الأكاديمية: والتي تشير إلى مجموعة من السمات وأنواع السلوك المركبة إلى أي حد يعمل الطالب بجد في دراسته وعدد الساعات التي يقضيها في الدراسة الجامعية.

- المشاركة مع أعضاء هيئات التدريس: إن مشاركة الطالب مع أعضاء هيئة التدريس ترتبط بقوة برضا الطالب عن خبرته الجامعية فالطالب الذي يتفاعل مع أعضاء هيئة التدريس يختبر الرضا عن جميع ملامح خبرته في المؤسسة التعليمية أكثر من الطلاب الآخرين بما تتضمنه هذه الخبرات من صداقات مع الطالب الآخرين وكذلك تنوع المقررات الدراسية والبيئة الفكرية.

- المشاركة مع الأقران: أن جماعات الأقران قد تكون العنصر الأهم الذي يؤثر في نمو الطالب المعرفي والوجداني، فعلاقات الطلاب مع بعضهم ترتبط إيجابياً بتحسين التقديرات وتعلم مهارة حل المشكلات والمهارات الاجتماعية(Astin, 1993, p66).

ثانياً: نموذج(jeremyD.Finn)

يفسر (finn) اندماج الطلبة من ضوء نموذجيين هما :

- النموذج الأول (نموذج المشاركة والاتصال) فيرى فان(finn)

إن اندماج الطالب يحدث من خلال قدرته على المشاركة الفعالة والإيجابية في الأنشطة الصفية واللاصفية كذلك من خلال قدره الطالب على تكوين علاقات ايجابية مع زملائه، وأن يكون عضواً فعالاً في بيئته الجامعية وبذلك يكون له شعور بالانتماء مع الآخرين واندماجه في البيئية التعليمية مما يؤثر ذلك في استمرار الطالب في إكمال تعليمة الجامعي في حين يحدث العكس تماماً إذا كان الطالب مفتقراً إلى المشاركة والاندماج مع زملائه وأساتذته مما يخلق عدم الرغبة والحب لمدرسته أو جامعته (finn, 1989, p142).

النموذج الثاني فهو نموذج (إحباط الذات):

ويتمثل في سوء اندماج الطالب في التعليم الذي يُنتج لديه نوعا من إحباط الذات نتيجة عدم نجاح الطالب في تحقق الانجاز الأكاديمي له فيشعر بالفشل وخيبة الأمل التي تؤدي الى انخفاض تقديره لذاته وتقل ثقته بنفسه مما يعكس مشاعر الإحباط وخيبة الأمل كل هذا سوف يؤدي بالطالب إلى تلكؤ في تحقيق هدفه العلمي وانقطاع وعدم مواصلة تعليمه في الجامعة وعن الدراسة كليا (finn, 1989,p16).

ثالثا. نـموذج بايـس (pace)

لقد درس(pace) مفهوم الاندماج (المشاركة) من خلال نموذجه المعروف (نوعية الجهد) وقد عرفها بأنها مدى مشاركة الطالب خلال السنة الدراسية في أنشطة متنوعة مرتبطة باستخدامه للمرافق والفرص التي يوفرها الحرم الجامعي في سبيل تعلمه وتطوره إذ يعتبر أن نوعية الجهد هي المنبئ الأفضل لتقدم الطالب نحو تحصيل أهداف تربوية مهمة، وقد ذكر بايس أن هناك عامل هام يجعل دارسة نوعية الجهد أمراً ذات اتجاه واحد؛ فإذا لم يتخرج الطالب فهي مسؤولية المؤسسة التعليمية، وإذا لم يتعلم الطالب فهي مسؤولية المدرس، ولقد جاء رأيه هذا على مخالف لمعظم الدراسات التي حملت الكلية كل المسؤولية في فشل الطالب أو عدم تحقيق الأهداف المرجوة، ويوضح ذلك بالقول أن الجامعة مسئولة عن كثير من الأشياء مثل توفير المصادر، والمرافق، الإجراءات، البرامج، المثيرات والمعايير من جهة اخرى فان الطالب مسئولا أيضاً عن مقدار ونوع ونوعية الجهد الذي يستثمره في

تعلمه ونموه، وبشكل خاص استثمار المرافق والفرص المتوفرة في الجامعة التي تتعلق بالإنجاز بما توفره المؤسسة التعليمية من فرص وبما يفعله الطالب للاستفادة من هذه الفرص (صالح، ٢٠٠٩، ص ٧٠).

أما فيما يتعلق بالخبرات التربوية التي يجب أن يشارك فيها الطالب فيرى pace أن الخبرة الجامعية تتألف من نوعين من الخبرات (مستويين من الاندماج) الأول يتمثل: بالأحداث التي تحصل في البيئة الجامعية فالكثير من هذه الأحداث ينبثق من الشروط التي توفرها الكلية ويكون المقصود منها تسهيل عملية نمو وتعلم الطالب وغالبية هذه الخبرات تتجمع حول مرافق شائعة مثل المكتبة، المختبرات، الملاعب والفصول الدراسية وكل من هذه المرافق مخصص لهدف معين وتحدث فيه أنشطة محددة.

النوع الثاني من الخبرات لا ترتبط بأي بناء مادي، ولكن لها أهمية كبيرة في النمو الشخصي والاجتماعي مثل التفاعل مع هيئات التدريس ومشاركة الطالب في منظمات، نوادي طالبية، صداقات، محادثات، مناقشات، وغيرها من المشاركات الجامعية(pace, 1984, p5).

الدراسات السابقة

المحور الأول: دراسات تناولت العلاقة بين الذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية.

هدفت دراسة كرحان ومحمد(٢٠٢٢) إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٨٥) طالبة من ذوات صعوبات التعلم، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم استخدام مقياس الذكاء الانفعالي إعداد (عيد،٢٠١٧)، ومقياس المرونة المعرفية إعداد (الباحثة)، وأسفرت نتائج الدراسة إلى أن الذكاء الانفعالي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم جاء في مستوى متوسط، وكذلك المرونة المعرفية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم كانت في مستوى متوسط، كما خرجت نتائج الدراسة بوجود علاقة ارتباطية دالة بين الذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم.

كما فحصت دراسة عوض والعتيبي (٢٠٢١) العلاقة بين الذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية في توقع المخاطرة المحسوبة من قبل الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية، بالإضافة إلى تحديد مدى المساهمة النسبية للذكاء العاطفي والمرونة المعرفية في توقع المخاطرة المحسوبة من قبل الطالبات الموهوبات، وبلغت عينة الدراسة (٢٧٩) من الموهوبات في المرحلة الثانوية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدم الباحث اختبار الذكاء الانفعالي (عثمان ورزق ، ٢٠٠١)، واختبار المرونة المعرفية (Dennis and Vander, 2010) ومقياس المخاطرة المحسوب (للبالغين) (DOPSERT) (Blais & Weber, 2006)، وأسفرت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الانفعالي في جانب والمرونة المعرفية وحساب المخاطرة من جانب آخر، كما أن

هناك مساهمة نسبية للذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية في توقع المخاطرة المحسوبة من قبل الطالبات الموهوبات في مرحلة المدرسة الثانوية.

كما هدفت دراسة بدوى (٢٠١٨) إلى الكشف عن الإسهام النسبي للذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية والمهارات الاجتماعية في التوافق مع الحياة الجامعية، وتكونت عينة الدراسة (٥٨٠) من طلاب جامعة الأزهر، واستخدم الباحث، مقياس الذكاء الانفعالي، مقياس المرونة المعرفية، ومقياس المهارات الاجتماعية، ومقياس التوافق مع الحياة الجامعية (إعداد الباحث)، وأسفرت نتائج الدراسة عن إمكانية التنبؤ بالتوافق مع الحياة الجامعية وأبعاده المختلفة من خلال (المرونة المعرفية والذكاء الانفعالي والمهارات الاجتماعية).

وهدفت دراسة (Gunduz, 2013) أيضاً إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية والأعراض النفسية لدى الطلاب المعلمين، وتكونت العينة من (٤١٤) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية في جامعة مرسين بتركيا، واستخدمت المنهج الوصفي، واستخدم مقياس للذكاء الانفعالي ومقياس للمرونة المعرفية ومقياس للأعراض النفسية، وأسفرت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية، كما بينت الدراسة أن الذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية أظهرتا ارتباطاً سلبياً مع سمات القلق والكآبة.

المحور الثاني: دراسات تناولت العلاقة بين الذكاء الانفعالي والاندماج الأكاديمي.

هدفت دراسة على(٢٠٢٣) إلى الكشف عن إمكانية فهم وتفسير أفضل نموذج بنائي يفسر العلاقات السببية أو التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لأبعاد كل من الانفعالات الأكاديمية الإيجابية (كمتغير مستقل) في الاندماج الأكاديمي (كمتغير تابع) من خلال العزم الأكاديمي (كمتغير وسيط)، وذلك لدى عينة مكونة من (٥٨٧) طالبًا وطالبةً بالصف الأول الثانوي، باستخدام الأدوات التالية: مقياس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية اعداد(Bieleke, et al (2021، وترجمة/ الباحثة، ومقياس العزم الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية إعداد/الباحثة، ومقياس الاندماج الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية إعداد/الباحثة، وقد تم التوصل للنتائج الأتية: توجد مطابقة للنموذج البنائي المقترح للعلاقات بين أبعاد كل من الانفعالات الأكاديمية الإيجابية (كمتغير مستقل) والاندماج الأكاديمي (كمتغير تابع) من خلال العزم الأكاديمي (كمتغير وسيط)، كما توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة موجبة ودالة إحصائيًا لأبعاد الانفعالات الأكاديمية الإيجابية على أبعاد الاندماج الأكاديمي، ماعدا تأثير بُعد (الفخر) على بُعد (الاندماج السلوكي)، كما توجد تأثيرات مباشرة موجبة ودالة إحصائيًا لأبعاد الانفعالات الأكاديمية الإيجابية على أبعاد العزم الأكاديمي، ما عدا تأثير بُعد (الفخر) على بُعد (المثابرة)، كما توجد تأثيرات مباشرة موجبة ودالة إحصائيًا لأبعاد العزم الأكاديمي على أبعاد الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

وحاولت دراسة Bandi and Mishra (2021) تحديد العلاقة بين الذكاء الانفعالي والاندماج الاكاديمي لطلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من ٣٣٠ طالباً جامعياً، واستخدمت الدراسة مقاييس للذكاء الانفعالي والاندماج الأكاديمي، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط إيجابي بين الذكاء الانفعالي والاندماج الأكاديمي لدى عينة الدراسة، كما أن مستوى الاناث كان أعلى من الذكور في كلاً من الذكاء الانفعالي والاندماج الأكاديمي.

كما هدفت دراسة القاضي(٢٠١٢) إلى معرفة مستوى الذكاء الوجداني ومستوى الاندماج الجامعي والتعرف على العلاقة بينهما والفروق في الذكاء الوجداني لدى الطلبة المستجدين في كلية التربية جامعة تعز وفقاً لمتغير الجنس (ذكور – إناث)، والتخصص، وتكونت عينة البحث من (٣٤٠) طالب وطالبة، واستخدم الباحث مقياس بار أون Bar–On للذكاء الوجداني (١٩٩٧)، ومقياس الاندماج الجامعي (اعداد الباحث)، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين مستوى الذكاء الوجداني والاندماج الجامعي، كما أن هناك فروقاً في الذكاء الوجداني بين الذكور والاناث في بُعد المهارات البينشخصية لصالح الاناث ولصالح الذكور في بُعد إدارة الضغوط والمزاج العام، وعدم وجود فروقاً تعزى لمتغير التخصص.

وأجرى دوران وآخرون Durán et al., (2006) دراسة هدفت إلى بحث دور الذكاء الانفعالي المدرك في التنبؤ بالمشاركة، والاندماج الأكاديمي لدى عينة مكونة من (٣٧٣) طالباً جامعياً، وقد أسفرت نتائج الدراسة إلى أن الذكاء الانفعالي يتنبأ بدرجة كبيرة بالمشاركة، والاندماج الأكاديمي.

وتقصت دراسة أوركويجو وإكستريميرا (Urquijo & Extremera 2017) عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والانخراط الأكاديمي لدى عينة مكونة من (٢٠٣) طلاب وطالبات، من طلبة جامعة ديوستو في إسبانيا، وكشفت نتائج الدراسة وجود علاقة قوية بين الذكاء الانفعالي والانخراط الأكاديمي، من خلال تأثير الذكاء الانفعالي في الرضا الأكاديمي كمتغير وسيط بين المتغيرين.

وكذلك هدفت دراسة أوسان سوبرفيا وسالافيرا بورداس (Usán Supervía & Salavera Bordás, 2019) إلى البحث عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والانخراط الأكاديمي لدى عينة من طلبة المدارس الثانوية، وقد أسفرت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة قوية بين الذكاء الانفعالي والتفاني في الانخراط الأكاديمي.

المحور الثالث: دراسات تناولت العلاقة بين المرونة المعرفية والاندماج الأكاديمي.

حاولت دراسة بدوي (٢٠١٨) الكشف عن الإسهام النسبي للمرونة المعرفية والذكاء الانفعالي والمهارات الاجتماعية في التوافق مع الحياة الجامعية، وبلغ عدد المشاركين (٥٨٠) من طلاب جامعة الأزهر، واستخدم مقياس المرونة المعرفية، ومقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس المهارات الاجتماعية، ومقياس التوافق مع الحياة الجامعية من إعداد الباحث، وأسفرت النتائج عن إمكانية التنبؤ بالتوافق

مع الحياة الجامعية وأبعاده المختلفة من خلال المتغيرات الثلاثة (المرونة المعرفية والذكاء الانفعالي والمهارات الاجتماعية)، وكان متغير "المرونة المعرفية" أكثر المتغيرات المدروسة تنبؤاً وإسهاماً في الدرجة الكلية للتوافق مع الحياة الجامعية، يليه متغير "الذكاء الانفعالي". كذلك كان متغير "المرونة المعرفية" أكثر المتغيرات المدروسة تنبؤاً وإسهاماً في بعد "التوافق في المجال الأكاديمي"، يليه متغير "الذكاء الانفعالي"، ثم متغير "المهارات الاجتماعية"، بينما كان متغير "الذكاء الانفعالي أكثر المتغيرات المدروسة تنبؤاً وإسهاماً في بعد "التوافق في المجال النفسي"، يليه متغير "المرونة المعرفية"، كما كان متغير "المهارات الاجتماعية" أكثر المتغيرات المدروسة تنبؤاً وإسهاماً في بعد "التوافق في المجال الاجتماعي، يليه متغير "المرونة المعرفية".

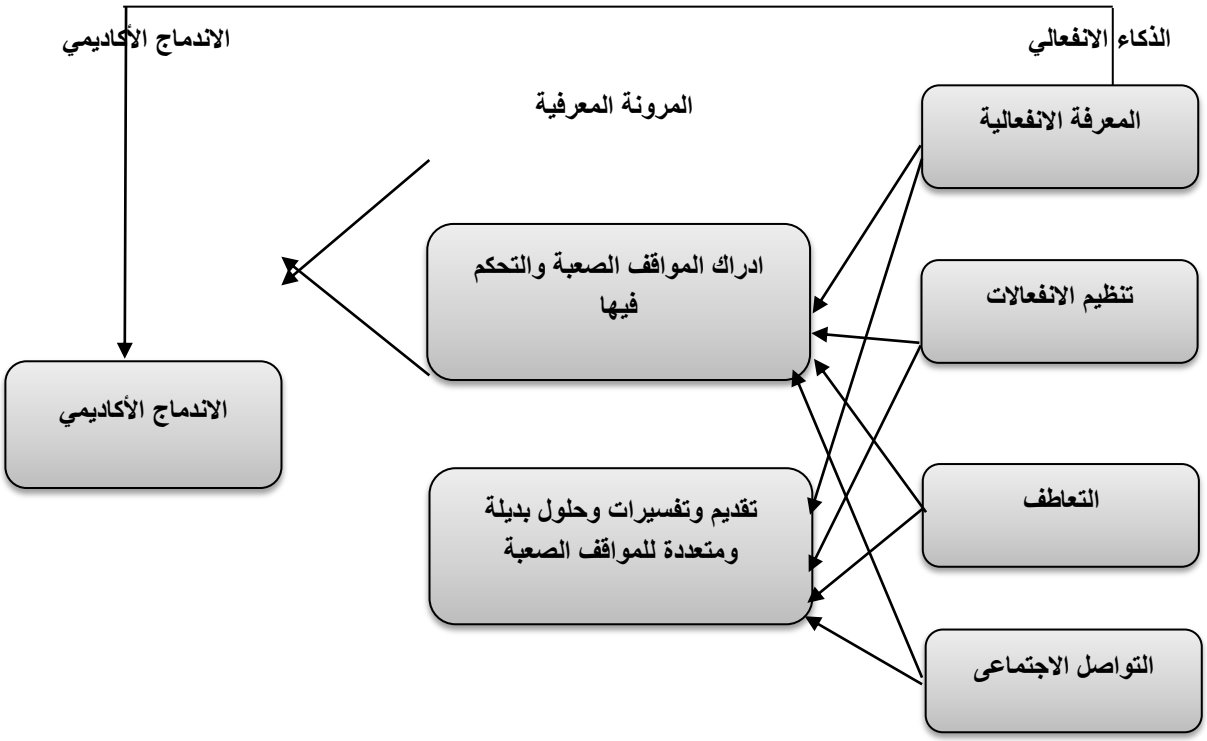
كما هدفت دراسة بريك (٢٠١٧) إلى التعرف على العلاقة بين المرونة المعرفية والتكيف الاجتماعي والأكاديمي، كما هدفت أيضا إلى الكشف عن الإسهام النسبي للمرونة المعرفية في التنبؤ بالتكيف الاجتماعي والأكاديمي لدى الطلاب الوافدين بجامعة الملك سعود، وتكونت عينة الدراسة من (٦٨ طالباً من الطلاب الوافدين، وطبق عليهم مقياس المرونة المعرفية (إعداد / الباحث)، ومقياس التكيف الاجتماعي (إعدادا /الباحث)، ومقياس التكيف الأكاديمي (إعداد/ الباحث)، وأسفرت النتائج عن وجود ارتباط موجب ذو دلالة إحصائية بين المرونة المعرفية والتكيف الاجتماعي لدى الطلاب الوافدين بجامعة الملك سعود، ووجود علاقة خطية طردية بين المرونة المعرفية والتكيف الاجتماعي كما تفسر المرونة المعرفية أكثر من (٣٨%) من التكيف الاجتماعي لدى الطلاب الوافدين بجامعة الملك سعود، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً بين المرونة المعرفية والتكيف الأكاديمي لدى الطلاب الوافدين بجامعة الملك سعود، كما أسفرت النتائج إلى وجود علاقة خطية طردية بين التكيف الأكاديمي والمرونة المعرفية، كما تفسر المرونة المعرفية (٢٨%) من التكيف الأكاديمي لدى الطلاب الوافدين بجامعة الملك سعود.

وكذلك هدفت دراسة الهزيل (٢٠١٥) إلى التعرف على مستوى المرونة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في بئر السبع وعلاقتها بالتنظيم الذاتي في ضوء متغيري الجنس والصف المدرسي، تكوّنت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في بئر السبع، وأسفرت نتائج عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين المرونة المعرفية وتنظيم الذات ككل وجميع أبعاده لدى طلبة المرحلة الثانوية في بئر السبع، ووجود فروق دالة إحصائياً في مستوى المرونة المعرفية وتنظيم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في بئر السبع تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

تعقيب على الدراسات السابقة

بعد عرض الدراسات التى تناولت متغيرات البحث الحالي اتضح للباحثة ما يلي:

تنوع العينات المستخدمة في الدراسات السابقة من حيث العدد وخصائص العينة والنوع، كما تنوعت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة ما بين مقاييس واختبارات مُعدة من قِبل الباحثين وأخرى جاهزة، وقد اعتمدت هذه الدراسات للوصول إلى نتائجها على عينات مختلفة من طلاب المرحلة الجامعية والمرحلة الثانوية من الذكور والإناث، وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري لمتغيرات الدراسة (الذكاء الانفعالي و الاندماج الاكاديمي والمرونة المعرفية)، وكذلك في اختيار الأساليب الإحصائية، وإعداد أدوات الدراسة، وفي تحديد المنهج المناسب المتبع في الدراسة، كما استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تفسير نتائج الدراسة ودعمها بنتائج الدراسات السابقة.



شكل (٣) النموذج المقترح لنمذجة العلاقات بين الذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية والاندماج الأكاديمي

- **يفترض هذا النموذج وجود تأثير مباشر للذكاء الانفعالي بأبعاده على الاندماج الأكاديمي.**
- **يفترض هذا النموذج وجود تأثير غير مباشر للذكاء الانفعالي بأبعاده على الاندماج الأكاديمي وذلك من خلال المرونة المعرفية بأبعادها.**
- **وجود تأثير مباشر للمرونة المعرفية بأبعادها على الاندماج الأكاديمي.**

فروض الدراسة

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة يمكن صياغة الفروض على النحو التالي:

١. توجد علاقة ارتباطية بين أبعاد الذكاء الانفعالي وأبعاد المرونة المعرفية وأبعاد الاندماج الأكاديمي لدى طلاب العينة.

٢. توجد علاقات سببية مباشرة وغير مباشرة دالة احصائياً بين الذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية والاندماج الأكاديمي.

منهج الدراسة وخطواتها

فيما يلي عرض لمنهج الدراسة، ومتغيراتها، عينتها، أدواتها، وإجراءات الدراسة.

اعتمدت الدراسة الحالية على إجراءات المنهج الوصفي الارتباطي، لمناسبته مع طبيعة الدراسة وأهدافها؛ حيث تهدف الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقات والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات الدراسة، باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لتحقيق أهداف البحث.

متغيرات الدراسة

١. المتغير المستقل: الذكاء الانفعالي.

٢. المتغير التابع: الاندماج الأكاديمي.

٣. المتغير الوسيط: المرونة المعرفية.

عينة الدراسة

تمثلت عينة الدراسة في:

أ- عينة الخصائص السيكومترية: وقد اختيارها من أجل التحقق من الكفاءة السيكومترية لمقاييس الدراسة تمثلت هذه العينة في (١٣٠) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة بالمرحلة الجامعية.

ب-العينة الأساسية:

تم اختيار عينة الدراسة من طلاب الفرقة الثالثة – بكلية التربية النوعية جامعة دمياط، وقد تمثلت عينة الدراسة (٢٨٨) طالباً وطالبة، بمتوسط عمر زمني (٢٠.٨) عاماً، وانحراف معياري (٠.٩٠)، كما هو موضح في الجداول التالية:

ثالثاً: أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثة الأدوات التالية:

أولا: مقياس الذكاء الانفعالي .

١. هدف المقياس

استخدمت الباحثة مقياس الذكاء الانفعالي (لأحمد علوان، ٢٠١١) بهدف قياس مستوى الذكاء الانفعالي عند طلاب المرحلة الجامعية.

٢.وصف المقياس

يتكون المقياس من (٤١) مفردة وعلى يسار كل مفردة يوجد عدد (٥) اختيارات هي (دائماً، عادةً، أحياناً، نادراً، أبداً)، تقيس الذكاء الانفعالي وتأخذ تقديرات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، ويتكون المقياس من أربعة أبعاد وهي: البعد الأول: المعرفة الانفعالية وعباراتها(٢، ٣، ٨، ١٦، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣)، والبعد الثاني: تنظيم الانفعالات وعباراتها(١، ٤، ٥، ٦، ٧، ١٧، ١٨، ٢٤، ٢٥، ٣٥)، والبعد الثالث: التعاطف وعباراتها (٩، ١٤، ١٥، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٦، ٣٧، ٣٩، ٤٠)، والبعد الرابع: التواصل الاجتماعي وعباراته(١٠، ١١، ١٢، ١٣، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٣٨، ٤١).

٣.الدرجة الكلية

تُحسب الدرجة الكلية للمقياس من خلال مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطلاب بالإجابة على جميع بنوده، وكون المقياس يتكون من (٤١) مفردة؛ فإن أعلى درجة للمقياس هي (٢٠٥) درجة، وأقل درجة هي (٤١) درجة.

٤.المحددات السيكومترية للمقياس

قامت الباحثة الحالية بتحديد الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الانفعالي لأحمد علوان (٢٠١١)؛ باستخدام عينة تمثلت في (١٣٠) طالباً وطالبة بالفرقة الثالثة جميع الشعب بكلية التربية النوعية – جامعة دمياط – الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي (٢٠٢٢ – ٢٠٢٣).

(١) الصدق

لحساب صدق مقياس الذكاء الانفعالي تم اتباع الاتي:

– حساب صدق المفردات: تم حساب صدق مفردات المقياس عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه المفردة، وفي حالة حذف درجة كل مفردة من الدرجة الكلية للبعد باعتبار أن بقية مفردات البعد محك للمفردة، والجدول التالي يوضح معاملات صدق مفردات مقياس الذكاء الانفعالي.

جدول (٢): يوضح معاملات صدق مفردات مقياس الذكاء الانفعالي.

المعرفة الانفعالية		تنظيم الانفعالات		التعاطف		التواصل الاجتماعي	
رقم المفردة	معامل الارتباط بالبعد بعد حذف المفردة من البعد	رقم المفردة	معامل الارتباط بالبعد بعد حذف المفردة من البعد	رقم المفردة	معامل الارتباط بالبعد بعد حذف المفردة من البعد	رقم المفردة	معامل الارتباط بالبعد بعد حذف المفردة من البعد
٢	٠.٤٨٩**	١	٠.٤٢٠**	٩	٠.٥٥٤**	١٠	٠.٥٣٨**
٣	٠.٥٨٤**	٤	٠.٥٨٧**	١٤	٠.٦٠١**	١١	٠.١٩٢**
٨	٠.٥٣٢**	٥	٠.٥٧٩**	١٥	٠.٦٠٣**	١٢	٠.٥٣٦**
١٦	٠.٣٩٨**	٦	٠.٦٦٣**	٢٩	٠.٤٣٦**	١٣	٠.٥٤١**
١٩	٠.٥٥٥**	٧	٠.٤٨٧**	٣٠	٠.٦١٩**	٢٦	٠.٦٩٤**
٢٠	٠.٧٣١**	١٧	٠.٥٢١**	٣١	٠.٤٣٥**	٢٧	٠.٦٢٥**
٢١	٠.٤٢٠**	١٨	٠.٣٤٠**	٣٢	٠.٥٢٥**	٢٨	٠.٦١٠**
٢٢	٠.٧٤٦**	٢٤	٠.٦٣٢**	٣٣	٠.٦١٩**	٣٩	٠.٤٢٦**
٢٣	٠.٧١٦**	٢٥	٠.٦٢٨**	٣٤	٠.٧١١**	٤١	٠.٣٦٧**
		٣٥	٠.٥٢٦**	٣٦	٠.٦٧٢**		
				٣٧	٠.٦٠٠**		
				٣٩	٠.٦٠٥**		
				٤٠	٠.٤٨٥**		

يبين الجدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة دالة احصائياً عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على صدق جميع مفردات المقياس.

- صدق الأبعاد: تم حساب صدق أبعاد المقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وفق معامل ارتباط بيرسون، فوجد أن معاملات الارتباط مرتفعة ودالة احصائياً، مما يدل على صدق أبعاد المقياس كما بالجدول التالي:

جـدول (٣) يوضح معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي والدرجة الكلية

البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	مستوى الدلالة
المعرفة الانفعالية	٠.٨٥١**	٠.٠١
تنظيم الانفعالات	٠.٧٦٣**	٠.٠١
التعاطف	٠.٨٩٠**	٠.٠١
التواصل الاجتماعي	٠.٨٣١**	٠.٠١

يتضح من الجدولين السابقين(٢)، (٣) وجود علاقة ارتباطية ما بين متوسطة وقوية دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) حيث كانت معامل الارتباط قوية ومتوسطة بين درجات كل عبارة ودرجة البعد التي تنتمي اليه وكذلك كانت معامل الارتباط قوية ومتوسطة بين درجات كل بعد والدرجة الكلية مقياس الذكاء الانفعالي، الأمر الذي يشير إلى صدق مقياس الذكاء الانفعالي المستخدم.

(٢) الثبات

قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار باستخدام معامل ألفا كرونباخ Alpha-Cronbach لمفردات كل بعد على حدة وفي كل مرة يتم حذف درجات إحدى المفردات من الدرجة الكلية للبُعد، واسفرت تلك الخطوة عن أن جميع المفردات ثابتة، إذ وجد أن معامل ألفا لكل مفردة أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للبعد الذي تنتمي إليه المفردة، والجدول التالي يوضح معاملات ثبات مفردات المقياس.

جدول (٤): يوضح معاملات ثبات مفردات مقياس الذكاء الانفعالي

المعرفة الانفعالية		تنظيم الانفعالات		التعاطف		التواصل الاجتماعي	
رقم المفردة	معامل الفا	رقم المفردة	معامل الفا	رقم المفردة	معامل الفا	رقم المفردة	معامل الفا
٢	٠.٧٣٨	١	٠.٦٩٠	٩	٠.٨٢١	١٠	٠.٥٧٧
٣	٠.٧٢٠	٤	٠.٦٥٠	١٤	٠.٨١٥	١١	٠.٦٩٢
٨	٠.٧٣٠	٥	٠.٦٥٤	١٥	٠.٨١٦	١٢	٠.٥٧٦
١٦	٠.٧٥٩	٦	٠.٦٣٢	٢٩	٠.٨٢٧	١٣	٠.٥٧٩
١٩	٠.٧٢٦	٧	٠.٦٧٠	٣٠	٠.٨١٤	٢٦	٠.٥٢٤
٢٠	٠.٦٨٧	١٧	٠.٦٦٣	٣١	٠.٨٢٩	٢٧	٠.٥٥٠
٢١	٠.٧٤٦	١٨	٠.٧٤٢	٣٢	٠.٨٢٢	٢٨	٠.٥٥٥
٢٢	٠.٦٨٥	٢٤	٠.٦٤٠	٣٣	٠.٨١٤	٣٩	٠.٦١٣
٢٣	٠.٦٩١	٢٥	٠.٦٤٠	٣٤	٠.٨٠٦	٤١	٠.٦٢٠
		٣٥	٠.٦٦٢	٣٦	٠.٨١٠		
				٣٧	٠.٨١٥		

			٣٩	٠.٨١٥			
			٤٠	٠.٨٢٥			
معامل الفا للبعد	٠.٧٤٥		٠.٦٨٩		٠.٨٢٩		٠.٦١٩

يبين الجدول (٤) حساب ثبات الابعاد والثبات الكلي لمقياس الذكاء الانفعالي عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ فوجد أن معاملات ثبات الابعاد والثبات الكلي للاختبار مرتفعة/ مما يدل على الثبات الكلي مقياس الذكاء الانفعالي وثبات أبعاده / كما بالجدول التالي:

جدول (٥) يوضح معاملات ألفا كرونباخ للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي

الأبعاد	عدد المفردات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
المعرفة الانفعالية	٩	٠.٧٤٥
تنظيم الانفعالات	١٠	٠.٦٨٩
التعاطف	١٣	٠.٨٢٩
التواصل الاجتماعي	٩	٠.٦١٩
الذكاء الانفعالي	٤١	٠.٩٠٤

يتضح من جدول (٥) أن معامل ثبات ألفا كرونباخ مرتفعة وهذا يدل على أن مقياس الذكاء الانفعالي يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

حساب معامل أوميجا مكدونالدز لمقياس الذكاء الانفعالي:

للتحقق من ثبات المقياس تم اتباع الاتي:

حساب معامل أوميجا للأبعاد وللدرجة الكلية، وأسفرت تلك الخطوة عن أن جميع المفردات ثابتة، إذ وجد أن معامل أوميجا للأبعاد أقل من معامل أوميجا العام للمقياس، والجدول التالي يوضح معاملات ثبات المقياس.

جدول (٦) يوضح معاملات أوميجا مكدونالدز للأبعاد وللدرجة الكلية للمقياس.

الأبعاد	عدد المفردات	معامل ثبات أوميجا مكدونالدز
المعرفة الانفعالية	٩	٠.٧٥٧
تنظيم الانفعالات	١٠	٠.٧٠٥
التعاطف	١٣	٠.٨٣٣
التواصل الاجتماعي	٩	٠.٦٣٦
الذكاء الانفعالي	٤١	٠.٩٠٦

يبين الجدول (٦) معاملات الثبات للمقياس وأبعاده باستخدام معامل أوميجا مكدونالدز، حيث تراوحت للأبعاد ما بين (٠.٦٣٦ – ٠.٨٣٣)، والدرجة الكلية (٠.٩٠٦)، وهى نسب ثبات مرتفعة، مما يطمئن الباحثة لنتائج تطبيق المقياس.

ثانياً: مقياس المرونة المعرفية

١. هدف المقياس

استخدمت الباحثة مقياس المرونة المعرفية (إعداد دينس وفاندروول (٢٠٠٩) ترجمة د/ حلمي الفيل)؛ بهدف قياس مستوى المرونة المعرفية عند طلاب الفرقة الثالثة بالمرحلة الجامعية.

٢.وصف المقياس

يتكون المقياس من (٢٠) مفردة وعلى يسار كل مفردة يوجد عدد (٥) اختيارات هي (موافق بشدة، موافق، موافق الى حد ما، غير موافق، غير موافق بشدة)، ومقسمة على بُعدين ؛حيث يتضمن البعد الأول (٧) مفردة تقيس متغير ادراك المواقف الصعبة والتحكم فيها وهى (٢، ٤، ٧، ٩، ١١، ١٥، ١٧)، ويتضمن البعد الثاني(١٣) مفردة تقيس متغير تقديم وتفسيرات وحلول بديلة ومتعددة للمواقف الصعبة وهى(١، ٣، ٥، ٦، ٨، ١٠، ١٢، ١٣، ١٤، ١٦، ١٨، ١٩، ٢٠)، تأخذ تقديرات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب إذا كان اتجاه العبارة موجباً، وتأخذ الاتجاه العكسي (١، ٢، ٣، ٤، ٥) إذا كان اتجاه العبارة سالباً، حيث أن هناك (٦) مفردات سالبة وهي (٢، ٤، ٧، ٩، ١١، ١٧).

٣. الدرجة الكلية

تُحسب الدرجة الكلية للمقياس من خلال مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطلاب بالإجابة على جميع بنوده، وكون المقياس يتكون من (٢٠) مفردة؛ فإن أعلى درجة للمقياس هي (١٠٠) درجة، وأقل درجة هي (٢٠) درجة.

٤. المحددات السيكومترية للمقياس

قامت الباحثة الحالية بتحديد الخصائص السيكومترية لمقياس المرونة المعرفية (إعداد دينس وفاندروول (٢٠٠٩) ترجمة د/ حلمي الفيل)؛ باستخدام عينة تمثلت في (١٣٠) طالباً وطالبة بالفرقة الثالثة جميع الشعب بكلية التربية النوعية – جامعة دمياط للعام الدراسي (٢٠٢٢ – ٢٠٢٣).

(١)الصدق

– حساب صدق المفردات: تم حساب صدق مفردات مقياس المرونة المعرفية عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة، وفي حالة حذف درجة كل مفردة من الدرجة الكلية للبعد باعتبار أن بقية مفردات البعد محك للمفردة، والجدول التالي يوضح معاملات صدق مفردات المقياس.

جـدول (٧) يوضح معاملات ارتباط مفردات مقياس المرونة المعرفية

ادراك المواقف الصعبة والتحكم فيها		تقديم وتفسيرات وحلول بديلة ومتعددة للمواقف الصعبة	
رقم المفردة	معامل الارتباط بالبعد بعد حذف المفردة من البعد	رقم المفردة	معامل الارتباط بالبعد بعد حذف المفردة من البعد
٢	٠.٥٧٧**	١	٠.٣٦٦**
٤	٠.٥٥٧**	٣	٠.٤٢٥**
٧	٠.٦٦٤**	٥	٠.٤٩١**
٩	٠.٥٥٧**	٦	٠.٤٤٣**
١١	٠.٦٢٠**	٨	٠.٤٤٠**
١٥	٠.٦٤٨**	١٠	٠.٤٥٦**
١٧	٠.٣٠٧**	١٢	٠.٣٦٧**
		١٣	٠.٥١٦**
		١٤	٠.٤٩٥**
		٦	٠.٥١٩**
		١٨	٠.٤٤٠**
		١٩	٠.٥١٤**
		٢٠	٠.٦٣١**

يبين الجدول (٧) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة دالة احصائياً عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على صدق جميع مفردات مقياس المرونة المعرفية.

– صدق الأبعاد: تم حساب صدق أبعاد المقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية مقياس المرونة المعرفية، وفق معامل ارتباط بيرسون، فوجد أن معاملات الارتباط مرتفعة ودالة احصائياً، مما يدل على صدق أبعاد مقياس المرونة المعرفية كما بالجدول التالي:

جـدول (٨) يوضح معاملات ارتباط أبعاد مقياس المرونة المعرفية بالدرجة الكلية

البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	مستوى الدلالة
ادراك المواقف الصعبة والتحكم فيها	٠.٨٣٠**	٠.٠١
تقديم وتفسيرات وحلول بديلة ومتعددة للمواقف الصعبة	٠.٩٤١**	٠.٠١

يتضح من الجدولين (٧)، (٨) وجود علاقة ارتباطية ما بين متوسطة وقوية دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) حيث كانت معامل الارتباط قوية ومتوسطة بين درجات كل عبارة ودرجة البعد التي

تنتمي اليه وكذلك كانت معامل الارتباط قوية ومتوسطة بين درجات كل بعد والدرجة الكلية مقياس المرونة المعرفية، الأمر الذي يشير إلى صدق مقياس المرونة المعرفية.

(أ) الثبات

قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار باستخدام حساب معامل ألفا كرونباخ Alpha-Cronbach لمفردات كل بعد على حدة وفي كل مرة يتم حذف درجات إحدى المفردات من الدرجة الكلية للبعد، وأسفرت تلك الخطوة عن أن جميع المفردات ثابتة، إذ وجد أن معامل ألفا لكل مفردة أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للبعد الذي تنتمي اليه المفردة، والجدول التالي يوضح معاملات ثبات مفردات مقياس المرونة المعرفية.

جدول (٩): يوضح معامل ألفا كرونباخ المقياس وأبعاده.

ادراك المواقف الصعبة والتحكم فيها		تقديم وتفسيرات وحلول بديلة ومتعددة للمواقف الصعبة	
رقم المفردة	معامل ألفا كرونباخ	رقم المفردة	معامل ألفا كرونباخ
٢	٠.٥٧٨	١	٠.٧٠٣
٤	٠.٥٨١	٣	٠.٦٩٤
٧	٠.٥٣٧	٥	٠.٦٨٨
٩	٠.٥٨٠	٦	٠.٦٩٦
١١	٠.٥٥٩	٨	٠.٦٩٧
١٥	٠.٥٤٥	١٠	٠.٦٩٢
١٧	٠.٧٠١	١٢	٠.٧٠٢
		١٣	٠.٦٨٣
		١٤	٠.٦٨٩
		٦	٠.٦٨٦
		١٨	٠.٦٩٧
		١٩	٠.٦٨٧
		٢٠	٠.٦٦٥
معامل ألفا للبعد	٠.٦٢٣	٠.٧٠٨	

يبين الجدول (٩) حساب ثبات الأبعاد والثبات الكلي مقياس المرونة المعرفية عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ فوجد أن معاملات ثبات الأبعاد والثبات الكلي لمقياس المرونة المعرفية مرتفعة، مما يدل على الثبات الكلي مقياس المرونة المعرفية وثبات أبعاده، كما بالجدول التالي:

جدول (١٠) يوضح معاملات ألفا كرونباخ للأبعاد والدرجة الكلية مقياس المرونة المعرفية

الأبعاد	عدد المفردات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
ادراك المواقف الصعبة والتحكم فيها	٧	٠.٦٢٣
تقديم وتفسيرات وحلول بديلة ومتعددة للمواقف الصعبة	١٣	٠.٧٠٨
مقياس المرونة المعرفية	٢٠	٠.٧٩١

يتضح من جدول (١٠) أن معامل ألفا كرونباخ مرتفع وهذا يدل على أن مقياس المرونة المعرفية يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

حساب معامل أوميجا مكدونالدز لمقياس المرونة المعرفية :

للتحقق من ثبات المقياس تم اتباع الاتي:

حساب معامل أوميجا للأبعاد وللدرجة الكلية، وأسفرت تلك الخطوة عن أن جميع المفردات ثابتة، إذ وُجد أن معامل أوميجا أقل من معامل أوميجا العام للمقياس، والجدول التالي يوضح معاملات ثبات المقياس.

جدول (١١) يوضح معاملات أوميجا مكدونالدز للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس المرونة المعرفية

الأبعاد	عدد المفردات	معامل ثبات أوميجا مكدونالدز
ادراك المواقف الصعبة والتحكم فيها	٧	٠.٦٤٢
تقديم وتفسيرات وحلول بديلة ومتعددة للمواقف الصعبة	١٣	٠.٦٠٣
مقياس المرونة المعرفية	٢٠	٠.٧٣٠

يبين الجدول (١١) معاملات الثبات للمقياس وأبعاده باستخدام معامل أوميجا مكدونالدز، حيث تراوحت للأبعاد ما بين (٠.٦٠٣ – ٠.٦٤٢)، والدرجة الكلية (٠.٧٣٠)، وهى نسب ثبات مرتفعة، مما يطمئن الباحثة لنتائج تطبيق المقياس.

ثالثاً: مقياس الاندماج الأكاديمي (إعداد الباحثة).

١. هدف المقياس

يهدف المقياس إلى تقييم الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية النوعية، ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٤٣) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد فرعية للاندماج الأكاديمي هي: (الاندماج المعرفي – الاندماج السلوكي – الاندماج الوجداني)، واستعانت الباحثة ببعض الدراسات السابقة التي تناولت الاندماج الأكاديمي وكذلك بعض المقاييس التي أُعدت على عينات أخرى مثل أبو العلا، (٢٠١١)، عفيفي، (٢٠١٦)؛ Fredericks, et al, (2005)؛ Williams, (2003);.

٢. وصف المقياس

يتكون المقياس من (٤٥) مفردة وعلى يسار كل مفردة يوجد عدد (٥) اختيارات هي (موافق بشدة، موافق، موافق الى حد ما، غير موافق، غير موافق بشدة)، ومقسمة على ثلاثة أبعاد؛ حيث يتضمن البعد الأول (١٧) مفردة تقيس الاندماج المعرفي، ويتضمن البعد الثاني(١٢) مفردة تقيس الاندماج السلوكي، ويتضمن البعد الثالث (١٦) مفردة تقيس الاندماج الوجداني، وتأخذ تقديرات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب إذا كان اتجاه العبارة موجباً، وتأخذ الاتجاه العكسي (١، ٢، ٣، ٤، ٥).

١. الدرجة الكلية

تُحسب الدرجة الكلية للمقياس من خلال مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطلاب بالإجابة على جميع بنوده، وكون المقياس يتكون من (٤٥) مفردة؛ فإن أعلى درجة للمقياس هي (٢٢٥) درجة، وأقل درجة هي (٤٥) درجة.

٢. المحددات السيكومترية للمقياس

قامت الباحثة الحالية بتحديد الخصائص السيكومترية لمقياس الاندماج الأكاديمي (إعداد الباحثة)؛ باستخدام عينة تمثلت في (١٣٠) طالباً وطالبة بالفرقة الثالثة جميع الشعب بكلية التربية النوعية – جامعة دمياط للعام الدراسي (٢٠٢٢ – ٢٠٢٣).

الصدق

أولاً: الصدق الظاهري Face Validity

للوقوف على صدق المحتوى عُرضت المقاييس على (٨) محكمين من أعضاء هيئة التدريس لتحديد مدى مناسبة عبارات المقاييس وإبداء أية ملاحظات أو مقترحات لتعديل بعض العبارات أو حذفها أو إضافتها، وقد استخدمت الباحثة معادلة لاوشي (Lawshe) لحساب معامل الاتفاق بين المحكمين على مدى تمثيل العبارة للبعد الذى تنتمى إليه:

$$n - N/2$$

$$CVR = \frac{N/2}{}$$

حيث CVR نسبة صدق المحتوى، N العدد الكلى للمحكمين، و n لعدد المحكمين الذين اتفقوا على أن العبارة مناسبة، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (١٢): الصدق الظاهري لمقياس الاندماج الأكاديمي.

الاندماج المعرفي		الاندماج السلوكي		الاندماج الوجداني	
رقم العبارة	مؤشر صدق المحتوى	رقم العبارة	مؤشر صدق المحتوى	رقم العبارة	مؤشر صدق المحتوى
١	%٧٥	١٨	%٧٥	٣٠	%٧٥
٢	%١٠٠	١٩	%١٠٠	٣١	%١٠٠
٣	%١٠٠	٢٠	%٧٥	٣٢	%١٠٠
٤	%١٠٠	٢١	%١٠٠	٣٣	%١٠٠
٥	%١٠٠	٢٢	%١٠٠	٣٤	%١٠٠
٦	%١٠٠	٢٣	%١٠٠	٣٥	%١٠٠
٧	%٧٥	٢٤	%١٠٠	٣٦	%١٠٠
٨	%٧٥	٢٥	%٧٥	٣٧	%١٠٠
٩	%١٠٠	٢٦	%٧٥	٣٨	%١٠٠
١٠	%١٠٠	٢٧	%١٠٠	٣٩	%٧٥
١١	%١٠٠	٢٨	%١٠٠	٤٠	%١٠٠
١٢	%١٠٠	٢٩	%١٠٠	٤١	%١٠٠
١٣	%١٠٠	%٩٢		٤٢	%١٠٠
١٤	%١٠٠			٤٣	%١٠٠
١٥	%١٠٠			٤٤	%٧٥
١٦	%١٠٠			٤٥	%١٠٠
١٧	%١٠٠			%٩٥	
%٩٦					

وبعد المعالجة الإحصائية لاستجابات أفراد عينة المحكمين على بنود المقياس تم الحصول على قيمة صدق (٩٦%) بالنسبة لبنود بُعد الاندماج المعرفي، و(٩٢%) بالنسبة لبنود بُعد الاندماج السلوكي، و (٩٥%) بالنسبة لبنود بُعد الاندماج الوجداني، لذلك يُمكن القول بأن بنود كل الأبعاد صادقة فيما أعدت لقياسه.

-حساب صدق المفردات: تم حساب صدق مفردات المقياس عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه المفردة، وفي حالة حذف درجة كل مفردة من

الدرجة الكلية للبعد باعتبار أن بقية مفردات البعد محك للمفردة، والجدول التالي يوضح معاملات صدق مفردات مقياس الذكاء الانفعالي.

جـدول (١٣) يوضح معاملات صدق مفردات مقياس الاندماج الأكاديمي

الاندماج المعرفي		الاندماج السلوكي		الاندماج الوجداني	
رقم المفردة	معامل الارتباط بالبعد بعد حذف المفردة من البعد	رقم المفردة	معامل الارتباط بالبعد بعد حذف المفردة من البعد	رقم المفردة	معامل الارتباط بالبعد بعد حذف المفردة من البعد
١	*٠.٢١٧	١٨	**٠.٣٥٢	٣٠	**٠.٣١٣
٢	**٠.٤٤٢	١٩	**٠.٣٠٠	٣١	**٠.٥٦٠
٣	**٠.٦٤٢	٢٠	**٠.٥٨٩	٣٢	**٠.٦٠٤
٤	**٠.٤٤٢	٢١	**٠.٤٣٤	٣٣	**٠.٥٩٢
٥	**٠.٣٨٥	٢٢	**٠.٥٦١	٣٤	**٠.٤٨٧
٦	**٠.٣٧١	٢٣	**٠.٦٠٧	٣٥	**٠.٥٧٤
٧	**٠.٤٨٥	٢٤	**٠.٤٥٤	٣٦	*٠.٢١٩
٨	**٠.٥١٥	٢٥	**٠.٥٤٢	٣٧	**٠.٤١٤
٩	**٠.٣١٨	٢٦	**٠.٦٥٩	٣٨	**٠.٣٨١
١٠	**٠.٤٧٢	٢٧	**٠.٦٤٤	٣٩	*٠.٢٠٦
١١	**٠.٤٢٨	٢٨	**٠.٥٢٤	٤٠	**٠.٦٠٠
١٢	**٠.٢٩٧	٢٩	**٠.٢٩١	٤١	**٠.٦٣٩
١٣	**٠.٢٧٨			٤٢	**٠.٥٥٢
١٤	**٠.٥٢٨			٤٣	**٠.٣٧٨
١٥	**٠.٤٦٢			٤٤	**٠.٥٠٧
١٦	**٠.٢٥٢			٤٥	**٠.٥٦٩
١٧	**٠.٥٣٦				

يتضح من جدول (١٣) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة دالة احصائياً عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على صدق جميع مفردات المقياس.

- صدق الأبعاد: تم حساب صدق أبعاد المقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وفق معامل ارتباط بيرسون، فوجد أن معاملات الارتباط مرتفعة ودالة إحصائياً، مما يدل على صدق أبعاد المقياس كما بالجدول التالي:

جـدول (١٤) يوضح معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الاندماج الأكاديمي والدرجة الكلية

البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	مستوى الدلالة

الاندماج المعرفي	**٠.٨٤٩	٠.٠١
الاندماج السلوكي	**٠.٨٥٣	٠.٠١
الاندماج الوجداني	**٠.٨٧٥	٠.٠١

يتضح من الجدولين (١٣)، (١٤) وجود علاقة ارتباطية ما بين متوسطة وقوية دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) حيث كانت معامل الارتباط قوية ومتوسطة بين درجات كل عبارة ودرجة البعد التي تنتمي اليه وكذلك كانت معامل الارتباط قوية ومتوسطة بين درجات كل بعد والدرجة الكلية مقياس الاندماج الأكاديمي، الأمر الذي يشير إلى صدق مقياس الاندماج الأكاديمي المُستخدم.

(٢) الثبات

قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار باستخدام معامل ألفا كرونباخ Alpha-Cronbach لمفردات كل بعد على حدة وفي كل مرة يتم حذف درجات إحدى المفردات من الدرجة الكلية للبعد، وأسفرت تلك الخطوة عن أن جميع المفردات ثابتة، إذ وجد أن معامل ألفا كرونباخ لكل مفردة أقل من أو يساوي معامل ألفا كرونباخ العام للبعد الذي تنتمي إليه المفردة، والجدول التالي يوضح معاملات ثبات مفردات المقياس.

جدول (١٥) يوضح معاملات ثبات مفردات مقياس الاندماج الأكاديمي

الاندماج المعرفي		الاندماج السلوكي		الاندماج الوجداني	
رقم المفردة	معامل ألفا كرونباخ	رقم المفردة	معامل ألفا كرونباخ	رقم المفردة	معامل ألفا كرونباخ
١	٠.٦٦٩	١٨	٠.٧١٧	٣٠	٠.٧٥٤
٢	٠.٦٤٨	١٩	٠.٧٢٥	٣١	٠.٧٢٨
٣	٠.٦٤٥	٢٠	٠.٦٨٩	٣٢	٠.٧٢٤
٤	٠.٦٤٨	٢١	٠.٧٠٧	٣٣	٠.٧٢٥
٥	٠.٦٦١	٢٢	٠.٦٩٤	٣٤	٠.٧٣٧
٦	٠.٦٥٨	٢٣	٠.٦٨٥	٣٥	٠.٧٢٧
٧	٠.٦٤٣	٢٤	٠.٧١٥	٣٦	٠.٧٧٧
٨	٠.٦٣٨	٢٥	٠.٦٩٨	٣٧	٠.٧٤٢
٩	٠.٦٧١	٢٦	٠.٦٧٥	٣٨	٠.٧٤٤
١٠	٠.٦٤٦	٢٧	٠.٦٧٨	٣٩	٠.٧٧٤
١١	٠.٦٥٠	٢٨	٠.٧٠٢	٤٠	٠.٧٢٤
١٢	٠.٦٨١	٢٩	٠.٧٣٥	٤١	٠.٧٢١
١٣	٠.٦٦٨			٤٢	٠.٢٩
١٤	٠.٦٣٧			٤٣	٠.٧٤٤

١٥	٠.٦٤٦			٤٤	٠.٧٣٤
١٦	٠.٦٧٩			٤٥	٠.٧٢٧
١٧	٠.٦٣٦				
معامل ألفا للبعد	٠.٦٦٨	٠.٧٢١		٠.٧٥١	

حساب ثبات الأبعاد والثبات الكلي لمقياس الاندماج الأكاديمي عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ فوجد أن معاملات ثبات الأبعاد والثبات الكلي للاختبار مرتفعة/ مما يدل على الثبات الكلي مقياس الاندماج الأكاديمي وثبات أبعاده / كما بالجدول التالي :

جدول (١٦) يوضح معاملات ألفا كرونباخ للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الاندماج الأكاديمي

الأبعاد	عدد المفردات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
الاندماج المعرفي	١٧	٠.٦٦٨
الاندماج السلوكي	١٢	٠.٧٢١
الاندماج الوجداني	١٦	٠.٧٥١
الاندماج الاكاديمي	٤٥	٠.٨٦٩

يتضح من الجدول (١٦) أن معاملات ألفا كرونباخ مرتفعة وهذا يدل على أن مقياس الاندماج الأكاديمي يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

حساب معامل أوميجا مكدونالدز لمقياس الاندماج الأكاديمي:

للتحقق من ثبات المقياس تم اتباع الاتي:

حساب معامل أوميجا للأبعاد وللدرجة الكلية، وأسفرت تلك الخطوة عن أن جميع المفردات ثابتة، إذ وجد أن معامل أوميجا أقل من معامل أوميجا العام للمقياس، والجدول التالي يوضح معاملات ثبات المقياس.

جدول (١٧) يوضح معاملات أوميجا للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الاندماج الأكاديمي

الأبعاد	عدد المفردات	معامل أوميجا مكدونالدز
الاندماج المعرفي	١٧	٠.٥٥٨
الاندماج السلوكي	١٢	٠.٧٠٠
الاندماج الوجداني	١٦	٠.٧٤٨
الاندماج الاكاديمي	٤٥	٠.٨٢١

يبين الجدول (١٧) معاملات الثبات للمقياس وأبعاده باستخدام معامل أوميجا مكدونالدز، حيث تراوحت للأبعاد ما بين (٠.٥٥٨ – ٠.٧٤٨)، والدرجة الكلية (٠.٨٢١)، وهى نسب ثبات مرتفعة، مما يطمئن الباحثة لنتائج تطبيق المقياس.

مناقشة النتائج وتفسيرها

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه " توجد علاقة ارتباطية بين أبعاد الذكاء الانفعالي وأبعاد المرونة المعرفية وأبعاد الاندماج الأكاديمي لدى طلاب العينة".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة "معامل ارتباط بيرسون"، وجاءت النتائج على النحو التالي:

- <u>توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية لدى طلاب العينة.</u>

جدول(١٧) يوضح قيم معاملات الارتباط بين الذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية

البعـــــد		المرونة المعرفية		
		ادراك المواقف الصعبة والتحكم فيها	تقديم وتفسيرات وحلول بديلة ومتعددة للمواقف الصعبة	الدرجة الكلية للمرونة المعرفية
الذكاء الانفعالي	المعرفة الانفعالية	٠.٤٣٠**	٠.٣٥١**	٠.٤٧٤**
	تنظيم الانفعالات	٠.٤٦٥**	٠.٣٨٣**	٠.٥٢٠**
	التعاطف	٠.٤١١**	٠.٣١٩**	٠.٤٣٥**
	التواصل الاجتماعي	٠.٤١١**	٠.٣١٨**	٠.٤٣٨**
	الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي	٠.٥٢٦**	٠.٤١٩**	٠.٥٧١**

** دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق :

– وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الذكاء الانفعالي كدرجة كلية وكأبعاد فرعية (المعرفة الانفعالية، تنظيم الانفعالات، التعاطف، التواصل الاجتماعي) والمرونة المعرفية كدرجة كلية وكأبعاد فرعية (إدراك المواقف الصعبة والتحكم فيها – تقديم وتفسيرات وحلول بديلة ومتعددة للمواقف الصعبة)، وهي دالة عند مستوى ٠.٠١ أي أنه كلما زاد الذكاء الانفعالي كلما زادت المرونة المعرفية لدى الشباب الجامعي.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة أن لمهارات الذكاء الانفعالي دوراً هاماً في ظهور مهارات المرونة المعرفية؛ حيث أن الذكاء الانفعالي يُمثل مجموعة من القدرات التي من شأنها أن تُضاعف وتُزيد من قدرة الطلاب على مواجهة مشكلاتهم والتعامل معها، فالطلاب ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع يتمتعون بالقدرة على تحديد أولوياتهم كما أن لديهم ثقة كبيرة في أنفسهم (بدوي، ٢٠١٨)، ولديهم القدرة على التركيز والتفكير في أهدافهم من خلال تميزهم بالدافعية والمثابرة، كما يستخدمون العمليات المعرفية مثل (التفكير الابتكاري، والاستنباطي، والاستدلالي)، وأيضاً لديهم الوعي بانفعالاتهم الذاتية مما يجعلهم

أكثر كفاءة في تحمل الضغوط وحل مشكلاتهم بهدوء ومواجهة الاحباطات والسيطرة عليها، وهذا ينعكس بصورة إيجابية على كافة جوانبهم الاجتماعية والأكاديمية، فالمرونة المعرفية تتطلب هذه المهارات لتكون دافعاً ومحفزاً للاستمرار في مواجهة الصعوبات وضغوط الحياة وتغيراتها، كما أن من يتسم بالمرونة المعرفية يتمتع بالتواصل الإيجابي وتقبل الآخرين والتكيف معهم (Canas, et al, 2003).

وقد يُعزى ذلك أيضاً إلى طبيعة نضج طلبة الجامعة؛ فطلبة الجامعة على درجة من النضج، تُمكّنهم من معرفة وتنظيم انفعالاتهم وهي أبعاد أساسية للذكاء الانفعالي؛ فيتحكمون في مشاعرهم وتصرفاتهم، ويكبحون مشاعرهم السلبية، ويجيدون فهم ومعرفة مشاعر الآخرين، ولديهم حساسية جيدة لانفعالات ومشاعر الآخرين، ويُعدّ الطلبة الجامعيين من الشرائح الاجتماعية الواعية والمثقفة والقادرة على مواجهة مشكلات الحياة والتمكن من حلها والصمود والسيطرة في تنظيم انفعالاتهم؛ نتيجة تمتعهم بمرونة عقلية تجعل علاقاتهم وتصرفاتهم منظمة ومقبولة للوصول إلى الرضا عن حياتهم و عن أنفسهم من خلال معرفتهم بطرق تنظيم الانفعالات لتحقيق أهدافهم في الحياة (العلوان، ٢٠١١، ١٣٦).

وبالإضافة إلى ما سبق فقد أشار Cooper and Swaf (1997) إلى أن الأفراد ذوي القدرات المرتفعة من الذكاء الانفعالي أكثر صحة ونجاحاً، ويؤسسون علاقات اجتماعية قوية، ويمتلكون مهارات قيادية فعالة، ونجاح مهني أكثر مقارنة بنظرائهم ذوي القدرات المنخفضة من الذكاء الانفعالي. لذلك يلعب الذكاء الانفعالي دوراً حيوياً في توجيه سلوك الفرد وعلاقته مع الآخرين، فالفرد الذي يمتلك القدرة على فهم الآخرين ويتعامل مع من حوله بمرونة ومهارة ومسؤولية سيكون أقدر على النجاح في التواصل مع الآخرين بإيجابية (Schilling,1996).

اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كرحان ومحمد(٢٠٢٢)، دراسة عوض والعتيبي (٢٠٢١)، دراسة (Gunduz, 2013) .

- <u>توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي والاندماج الأكاديمي لدى طلاب العينة.</u>

جدول(١٨) يوضح قيم معاملات الارتباط بين الذكاء الانفعالي والاندماج الأكاديمي

	الاندماج الأكاديمي

البعـد		الاندماج المعرفي	الاندماج السلوكي	الاندماج الوجداني	الدرجة الكلية الاندماج الأكاديمي
الذكاء الانفعالي	المعرفة الانفعالية	**٠.٥٩٥	**٠.٤٨٧	**٠.٥٢٦	**٠.٦٦١
	تنظيم الانفعالات	**٠.٥٥١	**٠.٤٦٢	**٠.٥٠٥	**٠.٦٢٨
	التعاطف	**٠.٦١٦	**٠.٤٤٥	**٠.٥٨٠	**٠.٦٧٣
	التواصل الاجتماعي	**٠.٥٤٤	**٠.٤٢١	**٠.٥٨١	**٠.٦٤١
	الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي	**٠.٧١٢	**٠.٥٥٧	**٠.٦٧٤	**٠.٨٠١

** دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق :

- وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الذكاء الانفعالي كدرجة كلية وكأبعاد فرعية (المعرفة الانفعالية، تنظيم الانفعالات، التعاطف، التواصل الاجتماعي)، والاندماج الأكاديمي كدرجة كلية وكأبعاد فرعية (الاندماج المعرفي – الاندماج السلوكي– الاندماج الوجداني)، وهي دالة عند مستوى (٠.٠١).

تتفق هذه النتيجة مع نموذج Bar On للذكاء الانفعالي والذي يوضح أن الكفايات الانفعالية والاجتماعية تساعد على زيادة قدرة الطلاب على التعرف على الانفعالات وادارتها، والتواصل مع الآخرين، والتكيف مع الغير، وحل المشكلات، والتعامل بكفاءة مع المطالب اليومية للحياة الجامعية (Gonzalles, 2022).

كما تتنفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات دراسة على(٢٠٢٣)، ودراسة Bandi and Mishra (2021)، دراسة القاضي(٢٠١٢).

والتي أوضحت وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي والاندماج الأكاديمي؛ فالذكاء الانفعالي يساعد الطالب على تنظيم انفعالاته الذاتية، وفهم ومعالجة انفعالات الآخرين، مما يُمكن الطالب من التعبير الانفعالي المناسب للموقف وايصال انفعالاته للآخرين بشكل فعال، والقدرة على إقامة علاقات طيبة مع الزملاء وأعضاء هيئة التدريس والتوافق والاندماج في الحياة الجامعية، كما أن التفاعل الإيجابي للطالب داخل الصف الدراسي، ومدركات الطلاب الإيجابية نحو البيئة التعليمية، والكفاءة efficiency، والشعور بالانتماءbelonging، والمشاركة، والمشاعر الإيجابية positive feelings، والاحساس بالحماس والدافعية، والشغف نحو التعلمpassion for learning، من العوامل التي تعمل على زيادة الاندماج الأكاديمي للطلاب، فكلما تحسنت هذه العوامل كلما زاد رضا الطلاب عن العملية التعليمية، وتحسنت درجة اندماجهم الأكاديمي، وبالتالي يتحسن أدائهم الأكاديمي.

كما أن الذكاء الانفعالي له دور فعال في فهم الطلاب لأنفسهم وإدارة انفعالاتهم والتعامل بفعالية مع الانفعالات الإيجابية والسلبية، الأمر الذى يُمكنهم من السيطرة على الانفعالات السلبية والتحكم فيها

مما يؤثر على اندماجهم في المهام الاكاديمية ويزيد من تقبلهم لها وتأدية المهام المطلوبة منهم بكفاءة وفعالية (زويل، ٢٠٢٣، ١٧٦).

- **توجد علاقة ارتباطية بين المرونة المعرفية والاندماج الأكاديمي لدى طلاب العينة".**

جدول(١٩) يوضح قيم معاملات الارتباط بين المرونة المعرفية والاندماج الأكاديمي

البعـــد		الاندماج الأكاديمي			
		الاندماج المعرفي	الاندماج السلوكي	الاندماج الوجداني	الدرجة الكلية الاندماج الأكاديمي
المرونة المعرفية	ادراك المواقف الصعبة والتحكم فيها	**٠.٣٤١	**٠.٣٣٣	**٠.٣٨٤	**٠.٤٣٠
	تقديم وتفسيرات وحلول بديلة ومتعددة للمواقف الصعبة	**٠.٢٣٣	**٠.١٩٣	**٠.٢٠٣	**٠.٢٦٤
	الدرجة الكلية للمرونة المعرفية	**٠.٣٣٤	**٠.٣١٠	**٠.٣٣٧	**٠.٤٠٤

**** دالة عند مستوى ٠.٠١**

يتضح تضح من الجدول السابق:

وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المرونة المعرفية كدرجة كلية وكأبعاد فرعية (إدراك المواقف الصعبة والتحكم فيها – تقديم وتفسيرات وحلول بديلة ومتعددة للمواقف الصعبة)، والاندماج الأكاديمي كدرجة كلية وكأبعاد فرعية (الاندماج المعرفي – الاندماج السلوكي– الاندماج الوجداني)، أي كلما زاد المرونة المعرفية زاد الاندماج الأكاديمي لدى الشباب الجامعي

وترى الباحثة أن هذه النتيجة هي نتيجة منطقية حيث أن المرونة المعرفية تتيح للطالب الجامعي قبول وجهات النظر المختلفة، ومعرفة جميع البدائل والاختيارات المتاحة للموقف، والتكيف مع المتطلبات المعرفية والاستعداد الجيد لمواجهة المواقف والاحباطات التي يتعرض لها، وكذلك يستطيع أن يُغير من طريقة تفكيره تبعاً لطبيعة الموقف، والمرونة المعرفية تتضمن أيضاً القدرة على تعديل وتفعيل العمليات المعرفية وبما أن الاندماج الأكاديمي هو بناء متعدد الأبعاد (معرفي، سلوكي، وجداني)، لذلك فإن الطلاب الذين يمتلكون مهارات المرونة المعرفية هم أكثر الطلاب اندماجاً في الحياة الجامعية حيث أنهم يتميزون بمهارات أفضل في الانتباه وتنظيم السلوك، الأمر الذي يجعلهم أكثر مشاركة في الأنشطة المنهجية، والالتزام بحضور المحاضرات والمشاركة فيها بفاعلية من خلال المناقشات بين الطلاب وزملائهم وبينهم وبين أساتذتهم، وكذلك يعكس مدى قدرتهم على استخدام استراتيجيات جديدة في التعلم من خلال ربطهم للمعلومات الجديدة بمعلومات أخرى سابقة، ويُعبر أيضاً عن مشاعرهم الوجدانية تجاه دراستهم من حيث استمتاعهم بالدراسة وعدم الملل منها ودرجة انتمائهم للجامعة التي يدرسون بها.

ومما سبق يتضح تحقق الفرض الأول كلياً

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه " توجد علاقات سببية مباشرة وغير مباشرة دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية والاندماج الأكاديمي" .

وللتحقق من ذلك فقد اقترحت الباحثة نموذج يوضح العلاقات مع متغيرات الدراسة، والتي افترضت فيه الباحثة الذكاء الانفعالي بأبعاده (متغير مستقل)، المرونة المعرفية بأبعادها (متغير وسيط)، والاندماج الأكاديمي (متغير تابع)، وكانت النتيجة بعد استخدام برنامج AMOS كالتالي:

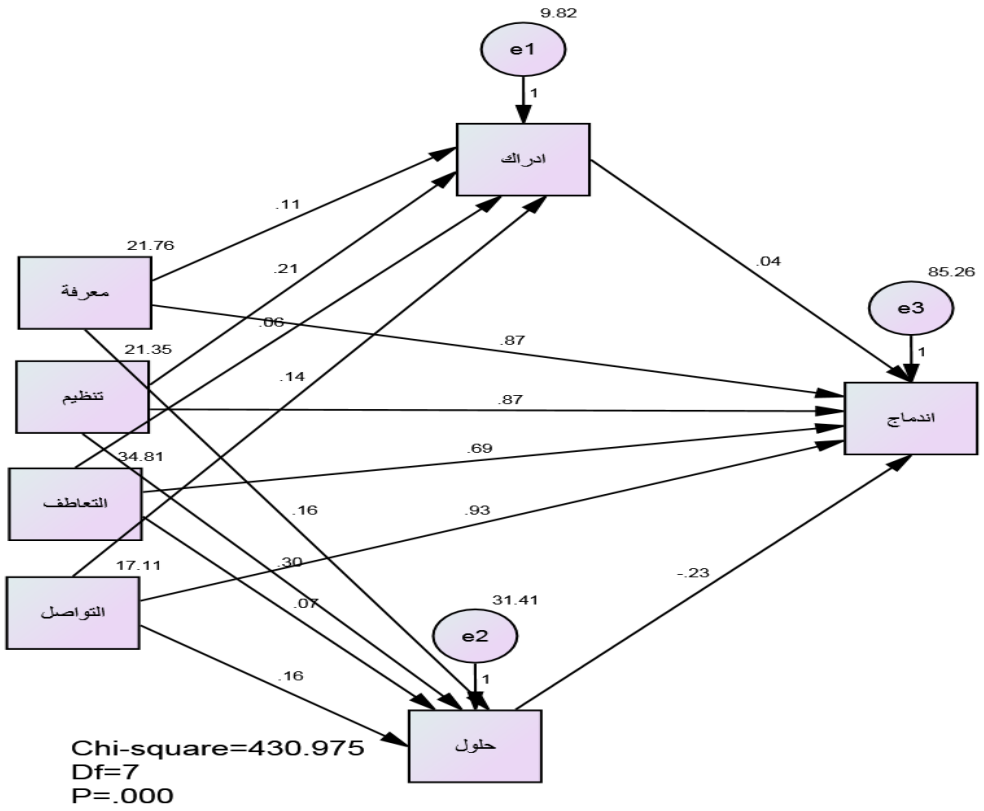
جدول (٢٠) مؤشرات مطابقة جودة النموذج بصورته الأولية والنهائية.

المؤشر	قيمة المؤشر بصورته النهائية	قيمة المؤشر بصورته الأولية	مدى المؤشر	القيمة التي تشير إلي أفضل مطابقة
Chi-square قيمة مربع	١.١٧٢	٤٣٠.٩٧٥		أن تكون صفر
df درجات الحرية	١	٧		-
مستوى الدلالة	٠.٢٥١	٠.٠٠١	٠-١	أن تكون غير دالة أي أكبر من ٠.٠٥
مؤشر حسن المطابقة GFI	١.٠٠٠	٠.٦٥٨	٠-١	أكبر من٩٠ مقبولة، وأكبر من ٠.٩٥ جيدة، وتساوي واحد تكون ممتازة أي مطابقة تامة
مؤشر المطابقة المقارن CFI	١.٠٠٠	٠.٥١١	٠-١	أكبر من٩٠ مقبولة، وأكبر من ٠.٩٥ جيدة، وتساوي واحد تكون ممتازة أي مطابقة تامة
مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي RMR	٠.٠٠١	٢٣.٢٨٥	٠-١	أقل من٠.٠٥جيدة، وكلما اقتربت من صفر تكون ممتازة
الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠.٠٠١	٠.٤٥٩	٠-١	أقل من٠.٠٥مطابقة جيدة، ٠.٠٥ – ٠.٠٨خطأ تقارب - ٠.٠٨-٠.١٠ تدل على معقول في المجتمع، - مطابقة غير كافية، أكبر من٠.١٠مطابقة سيئة

يتضح من الجدول السابق أنَّ:

قيمة مربع (Chi–square) للنموذج بصورته الأولية كانت دالة بمستوى دلالة أقل من (٠.٠٥)، وقيمة الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب(RMSEA) كانت (٤٣٠.٩٧٥) وهذه القيمة غير مرغوب فيها، وتدل على مطابقة سيئة، لذا قامت الباحثة بإجراء بعض التحسين على النموذج المقترح، وبعد إجراء التعديلات على النموذج المقترح، أصبح قيمة مستوى الدلالة لمربع Chi – square وهو أكبر من(٠.٢٥١)، لذا فهو غير دال إحصائيًا، كما أصبحت قيمة مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب RMSEA (٠.٠٠١) وهي قيمة جيدة، وأيضا تحسن النموذج بالتعديلات التي تم إجرائها.

والشكل الآتي يوضح قيم مؤشرات النموذج والقيم المعيارية لمعاملات المسار للنموذج بصورته النهائية.



شكل (٤) يوضح المعاملات المعيارية وغير المعيارية لتحليل المسار

جدول (٢٠) يوضح المعاملات المعيارية وغير المعيارية لتحليل المسار ومدى دلالتها الإحصائية بين متغيرات الدراسة.

المتغيرات المستقلة	اتجاه الاثر	متغيرات الدراسة	Estimate	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
المعرفة الانفعالية	<--	إدراك المواقف الصعبة	٠.١١٠	٠.٠٤٠	٢.٧٧٩	**
تنظيم الانفعالات	<--	إدراك المواقف الصعبة	٠.٢٠٨	٠.٠٤٠	٥.١٩٥	***
التعاطف	<--	إدراك المواقف الصعبة	٠.٠٦٥	٠.٠٣١	٢.٠٥٩	*
التواصل الاجتماعي	<--	إدراك المواقف الصعبة	٠.١٣٩	٠.٠٤٥	٣.١١٣	**
المعرفة الانفعالية	<--	تقديم حلول بديلة للمواقف الصعبة	٠.١٦٤	٠.٠٧١	٢.٣١٥	*
تنظيم الانفعالات	<--	تقديم حلول بديلة للمواقف الصعبة	٠.٣٠٣	٠.٠٧٢	٤.٢٣٧	***
التعاطف	<--	تقديم حلول بديلة للمواقف الصعبة	٠.٠٦٩	٠.٠٥٦	١.٢٣١	///
التواصل الاجتماعي	<--	تقديم حلول بديلة للمواقف الصعبة	٠.١٦٤	٠.٠٨٠	٢.٠٥٤	*

المتغيرات المستقلة	اتجاه الاثر	متغيرات الدراسة	Estimate	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
المعرفة الانفعالية	<--	الاندماج الأكاديمي	٠.٨٦٩	٠.١١٩	٧.٢٦٩	***
تقديم حلول بديلة للمواقف الصعبة	<--	الاندماج الأكاديمي	٠.٢٢٨-	٠.٠٩٧	٢.٣٤٣-	*
تنظيم الانفعالات	<--	الاندماج الأكاديمي	٠.٨٧٠	٠.١٢٧	٦.٨٥٨	**
التواصل الاجتماعي	<--	الاندماج الأكاديمي	٠.٩٣٢	٠.١٣٥	٦.٩١٠	***
التعاطف	<--	الاندماج الأكاديمي	٠.٦٩٤	٠.٠٩٣	٧.٤٣٥	***
ادراك المواقف الصعبة والتحكم فيها	<--	الاندماج الأكاديمي	٠.٠٣٧	٠.١٧٤	٠.٢١٢	///

///غير دال إحصائيًا * دالة عند مستوى ٠.٠٥ ** دالة عند مستوى ٠.٠١، *** دالة عند مستوى ٠.٠٠١.

يتضح من الجدول السابق أنَّ :

-هناك أثرا مباشراً وايجابياً ودالًا إحصائياً لكل من أبعاد الذكاء الانفعالي (المعرفة الانفعالية – تنظيم الانفعالات – التعاطف – التواصل الاجتماعي) على أبعاد المرونة المعرفية (إدراك المواقف الصعبة والتحكم فيها – تقديم حلول بديلة للمواقف الصعبة) لدى طلاب الجامعة، فيما عدا بُعد التعاطف فهو غير دال مع بُعد تقديم حلول بديلة للمواقف الصعبة)

– هناك أثراً مباشراً وايجابياً ودالًا إحصائياً لكل من أبعاد الذكاء الانفعالي (المعرفة الانفعالية – تنظيم الانفعالات – التعاطف – التواصل الاجتماعي) على الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

– بينما كان هناك أثراً مباشراً غير دال احصائياً لإدراك المواقف الصعبة والتحكم فيها على الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

وأنَّ هناك أثراً مباشرا سلبياً دالاً إحصائيًا لتقديم حلول بديلة للمواقف الصعبة على الاندماج الأكاديمي.

جدول (٢١) يوضح المعاملات المعيارية لتحليل المسار ومدى دلالتها الإحصائية بين المتغيرات

نوع الأثر / المستقل	المعرفة	تنظيم	التعاطف	التواصل	ادراك	تقديم حلول بديلة

	التابع	الانفعالية	الانفعالات		الاجتماعي	المواقف الصعبة	للمواقف الصعبة
الأثر المباشر	ادراك المواقف الصعبة	٠.١٦٤	٠.٣٠٣	٠.٠٦٩	٠.١٦٤	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠
	تقديم حلول بديلة للمواقف الصعبة	٠.١١٠	٠.٢٠٨	٠.٠٦٥	٠.١٣٩	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠
	الاندماج الأكاديمي	٠.٨٦٩	٠.٨٧٠	٠.٦٩٤	٠.٩٣٢	٠.٠٣٧	٠.٢٢٨-
الأثر غير المباشر	ادراك المواقف الصعبة	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠
	تقديم حلول بديلة للمواقف الصعبة	٠.٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠
	الاندماج الأكاديمي	٠.٠٣٣-	٠.٠٦١-	٠.٠١٣-	٠.٠٣٢-	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠
الأثر الإجمالي	ادراك المواقف الصعبة	٠.١٦٤	٠.٣٠٣	٠.٠٦٩	٠.١٦٤	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠
	تقديم حلول بديلة للمواقف الصعبة	٠.١١٠	٠.٢٠٨	٠.٠٦٥	٠.١٣٩	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠
	الاندماج الأكاديمي	٠.٨٣٥	٠.٨٠٩	٠.٦٨٠	٠.٩٠٠	٠.٠٣٧	٠.٢٢٨-

يتضح من الجدول السابق :

أن التواصل الاجتماعي أكبر أبعاد الذكاء الانفعالي تأثيراً على الاندماج الأكاديمي، حيث بلغ إجمالي أثره على الاندماج (٠.٩٠٠)، والأثر المباشر (٠.٩٣٢) والأثر غير المباشر (-٠.٠٣٢) في حين كان تقديم حلول بديلة للمواقف الصعبة أكثر أبعاد المرونة المعرفية تأثيرً سالباً على الاندماج الأكاديمي حيث بلغ إجمالي أثرها (-٠.٢٢٨) والأثر المباشر كان (-٠.٢٢٨) والغير مباشر كان (٠.٠٠٠) ومما سبق يمكن صياغة معادلات المسار الآتية بالأثر الإجمالي:

الاندماج الأكاديمي = ٠.٨٣٥ (المعرفة الانفعالية) + ٠.٨٠٩ (تنظيم الانفعالات)+ ٠.٦٨٠ (التعاطف) + ٠.٩٠٠ (التواصل الاجتماعي) + ٠.٠٣٧ (ادراك المواقف الصعبة) -٠.٢٢٨(تقديم حلول بديلة للمواقف الصعبة).

إدراك المواقف الصعبة =٠.١٦٤ (المعرفة الانفعالية) + ٠.٣٠٣ (تنظيم الانفعالات)+ ٠.٠٦٩ (التعاطف) + ٠.١٦٤ (التواصل الاجتماعي) .

تقديم حلول بديلة للمواقف الصعبة=٠.١١٠ (المعرفة الانفعالية) + ٠.٢٠٨ (تنظيم الانفعالات)+ ٠.٠٦٥ (التعاطف) + ٠.١٣٩ (التواصل الاجتماعي).

مما يؤكد تحقق الفرض الثاني جزئياً.

ونستخلص مما سبق:

١. وجود تأثير مباشر موجب ودالاً احصائياً بين أبعاد الذكاء الانفعالي والاندماج الأكاديمي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما افترضته الباحثة مسبقاً، وتتوافق هذه النتيجة أيضاً مع دراسة على(٢٠٢٣)، ودراسة Bandi and Mishra (2021)، ودراسة القاضي (٢٠١٢)، ودراسة دوران

وآخرون (Durán et al., (2006 ، دراسة أوركويجو وإكستريميرا (Urquijo & Extremera, (2017)، دراسة أوسان سوبرفيا وسالافيرا بورداس (Usán Supervía & Salavera Bordás, 2019)

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الذكاء الانفعالي يشكل جانباً مهماً من الجوانب الوجدانية للمتعلم، ويؤدي دوراً حيوياً في حياته، وفي سلوكه، وتفكيره، ويُمثل الذكاء الانفعالي مجموعة المهارات العاطفية التي يتمتع بها الفرد، والتي تُعد أساساً للنجاح في التفاعلات الأكاديمية، والمهنية، في مواقف الحياة المختلفة، وهو أيضاً يُمثل القدرة على إدراك الانفعالات والميول، وتقويمها والتعبير عنها، وتنظيمها بما يضمن تحقيق التكيف بمختلف أشكاله وكلما كان الذكاء الانفعالي مرتفعاً، كان الفرد أقدر على ضبط مشاعره، والتوجه نحو هدفه، وإيجاد شغفه وتطويره (Goleman, 1995).

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً في ضوء تأثير العمليات الانفعالية في المشاركة في الأنشطة الأكاديمية؛ فالقدرات والمهارات المكونة لبعد تنظيم الانفعالات، المتمثلة في القدرة على تحقيق التوازن الانفعالي، وضبط النفس بطريقة مناسبة، والتي تؤثر بشكل مباشر في بلورة الميول، والدوافع، والعواطف، التي قد تتطور لاحقًا إلى شغف نحو النشاط الأكاديمي، بحيث ينخرط فيه الفرد بكامل حريته وإرادته، ويشعر بالسيطرة عليه، وينسجم هذا مع ما أشار إليه موراي (Murray, (1998 من تأثير القدرة على ضبط المشاعر السلبية، وإظهار المشاعر الإيجابية في تحقيق النجاح عند الانخراط في الأنشطة المختلفة.

أما المهارات المتعلقة ببعد التواصل الاجتماعي، المتمثلة في القدرة على التفاعل والتأثير الايجابي في الآخرين، فتساهم في بلورة تفاعلات الطالب ومشاركته، وانخراطه في الأنشطة الأكاديمية فكلما كانت القدرة على التفاعل والتأثير الايجابي في الآخرين أعلى، كان الانخراط في الأنشطة الأكاديمية أقوى وأكثر ثباتًا، وينسجم هذا مع ما أشار إليه جولمان (Goleman, 1995) من تأثير مجموعة العمليات والمهارات الوجدانية التي يمارسها الفرد عند تفاعلاته الاجتماعية في تحقيق النجاح عند انخراطه في الأنشطة المختلفة، ومع ما أشار إليه بار- آون (2000) Bar – on من تأثير منظومة المهارات الانفعالية والاجتماعية في القدرة على التكيف، والنجاح في الحياة العملية.

٢. وجود تأثيراً مباشراً موجباً ودالاً احصائياً بين أبعاد الذكاء الانفعالي وأبعاد المرونة المعرفية فيما عدا بُعد التعاطف غير دال احصائياً مع بُعد تقديم حلول بديلة للمواقف الصعبة.

ويمكن تفسير ذلك على أن الذكاء الانفعالي يعتبر "حجر الزاوية" في إحداث التوازن بين النواحي المعرفية والنواحي الانفعالية، كما أن الطالب الذي يتمتع بالذكاء الانفعالي هو طالب مرن انفعاليًّا يستطيع معرفة وإدراك انفعالاته وتنظيمها وينجح في التواصل مع الآخرين بفاعلية، فالذكاء الانفعالي يقيس قدرة الفرد مع التعامل مع مواقف الحياة اليومية وكذلك التوافق مع العامل الخارجي، حيث إن

الأفراد الذين يتمتعون بالذكاء الانفعالي هم قادرون على تمييز مشاعرهم والتعبير عنها واستغلال إمكانياتهم، وتحمل المسؤولية الاجتماعية، كما أنهم يتسمون بالمرونة والنجاح في حل المشكلات والتعامل مع الضغوط دون أن يفقدوا السيطرة على انفعالاتهم (المُرعب، ٢٠١٠).

والذكاء الانفعالي يلعب دورًا مهمًّا وحيويًّا في توجيه سلوك الفرد وعلاقاته مع الآخرين في المجتمع الذي يعيش فيه، حيث إن الفرد الذكي انفعاليًّا هو الذي يمتلك القدرة على فهم الآخرين ويتعامل مع من حوله بمرونة ومهارة ومسؤولية، كما أنه أقدر على إقامة علاقة إيجابية مع الآخرين.

وتعزو الباحثة أن بُعد التعاطف غير دال إحصائياً مع أحد أبعاد المرونة المعرفية وهو(تقديم حلول بديلة للمواقف الصعبة) إلى تأثير العمليات العاطفية المكونة لبُعد الذكاء الانفعالي (التعاطف) في عملية تقديم حلول بديلة للمواقف الصعبة، فقد تشكل الرغبة القوية في التفاعل والتأثير في الآخرين، والاهتمام الزائد بمشاعرهم وانفعالاتهم عاملًا ضاغطًا يسبب الكثير من التوتر والقلق لدى الطالب، فيفقد سيطرته على النشاط، وهذا بدوره قد يؤدي به إلى عدم القدرة على التركيز على وضع الحلول والخطط الممكنة للخروج من الموقف الصعب.

٣.وجود تأثيراً مباشراً موجباً غير دالاً احصائياً بين أحد أبعاد المرونة المعرفية (تقديم حلول بديلة للمواقف الصعبة)، وكذلك وجود أثراً مباشراً سلبياً دالاً احصائياً بين بُعد إدراك المواقف الصعبة والاندماج الأكاديمي.

تعزو الباحثة هذه إلى أن الطلاب لم يتم تدريبهم بشكل كاف على تنمية تلك المهارات حيث أنها تؤثر على سمات الشخصية لدى الطلاب والذي ينعكس بدوره على قدرتهم على التعامل والتفاعل سواء داخل حجرة الدراسة أو خارجها، والتي قد تسهم في مساعدتهم على مواجهة المواقف والظروف الحياتية المختلفة وإيجاد الحلول البديلة لها، وهناك العديد من الدراسات التي أوصت بضرورة تنمية المرونة المعرفية بأبعادها مثل دراسة الفيل (٢٠١٤) والتي توصلت نتائجها إلي وجود علاقة بين المرونة المعرفية وسمات الشخصية، ودراسة خضر (٢٠٠٨)، و وهذا ما أشار إليه قيعي (٢٠١٣)، وجميعهم أوصوا بضرورة تنمية المرونة المعرفية.

ومما سبق يتضح لنا الدور الإيجابي للمرونة المعرفية في التأثير على الاندماج الأكاديمي(المعرفي والسلوكي، والوجداني) لدى طلاب الجامعة؛ فالطلاب الذين لديهم مرونة معرفية مرتفعة يكونون قادرين على تركيز انتباههم على عناصر المواقف التي يتعرضون لها، والتوافق والسيطرة على تصرفاتهم والثقة بالنفس ولديهم شخصية متحررة، وكذلك يتميزون بالذكاء والقدرات العقلية المتطورة والناضجة، ويتبعون وسائل حديثة في حل المشاكل التي تواجههم ويرغبون في التعلم والتغيير وتجريب الجديد باستمرار، ولديهم القدرة على الاندماج و التكيف ويستطيعون تعديل استجاباتهم بتغير ظروف البيئة

وكذلك المواقف وربما يلجئون في بعض الأحيان إلى التغيير في البيئة في حد ذاتها، ولذلك فهناك أهمية كبيرة لتنمية المرونة المعرفية لدى طلاب الجامعة.

فقد يواجه طلبة الجامعة صعوبات تعيق إشباع حاجات الجسمية والنفسية والاجتماعية والوجدانية كعدم تقبل الآخرين أو عدم إتاحة الفرصة الكافية لممارسة الأنشطة المختلفة التي تُسهم في تحقيق التفاعل الاجتماعي و الأكاديمي في البيئة الجامعية، وكذلك غياب خدمات التوجيه والإرشاد الأكاديمي أثناء الدراسة، مما يؤدي إلى وقوع الطلاب في دائرة عدم الاندماج مع الحياة الجامعية، وهذا ما أشار إليه جولمان(١٩٩٥) Goleman أن في البيئة الدراسية التي لا توفر الأمن الانفعالي للطالب تجعله يشعر بالقلق والغضب والإحباط والتوتر في علاقاته بالآخرين، مما ينعكس على تركيزه في المواقف التعليمية فيقل تحصيله، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى شعوره بالنقص، وفقدان الثقة بقدراته، ويؤثر بالتالي في توافقه النفسي والجامعي ومفهومه عن ذاته الأكاديمية(المللي، ٢٠١٠ : ١٤٤).

مقترحات الدراسة

في ضوء الإطار النظري، ونتائج الدراسات السابقة، تقترح الباحثة التوصيات والبحوث التالية:

١. الاهتمام بتنمية مهارات كلاً من الذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية ودمجها في المناهج الدراسية في جميع المراحل التعليمية بصفة عامة وفي المرحلة الجامعية بصفة خاصة.

٢. عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس وللطلاب لإلقاء الضوء على أهمية تنمية مهارات الذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية لما لهما من تأثير كبير في حياة الطلاب المستقبلية والأكاديمية.

٣. تهيئة البيئة الجامعية لتوظيف مهارات الذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية وتحفيز الطلبة على المشاركة الفعالة داخل الجامعة وخارجها.

٤. عمل دورات تدريبية وتفعيل الأنشطة الجامعية المختلفة والاستراتيجيات التعليمية التي تساعد على تحسين الاندماج الأكاديمي بين طلاب المرحلة الجامعية.

المراجع

أبو العلا، مسعد (٢٠١١). نمذجة العلاقات بين توجهات الهدف وفعالية الذات والاندماج المدرسي والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية، مجلة البحوث النفسية والتربوية، ٢٣(١)، ٢٥٧ – ٣٠٢.

ابو النصر، مدحت محمد (٢٠٠٨). تنمية الذكاء العاطفي / الوجداني مدخل للتميز في العمل والنجاح في الحياة، دار الفجر للنشر والتوزيع.

أبو سعد، مصطفى (٢٠٠٥). الذكاء الوجداني. دبي: مركز النخبة.

أحمد، ميمي، وخليل، فاطمة(٢٠١٩). المرونة المعرفية وعلاقتها بمفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات كلية العلوم والآداب بسراة عبيدة، المجلة التربوية،٦٢، ٨٥-١٠٩.

أحمد، نورهان (٢٠٢٢): الفروق في الاندماج الأكاديمي والمرونة المعرفية ودافعية الإنجاز بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلاب كلية التربية بجامعة حلوان، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، ٢٨(٢)، ١٥٢- ٢٠٨.

بدوى، ممدوح (٢٠١٨). الإسهام النسبي للمرونة المعرفية والذكاء الانفعالي والمهارات الاجتماعية فى التوافق مع الحياة الجامعية لدى طلاب جامعة الازهر، مجلة كلية التربية، مجلد ٧١ (٣)، ٤٩٦- ٥٦٨.

بريك، السيد (٢٠١٧). الإسهام النسبي للمرونة المعرفية في التنبؤ بالتكيف الاجتماعي والأكاديمي لدى الطلاب الوافدين بجامعة الملك سعود، *المجلة التربوية الدولية المتخصصة المجلة التربوية الدولية المتخصصة* ، (٦) ١، ص ص. ٩٥-١٠٧.

بشارة، موفق (٢٠٢٠). العلاقة بين المرونة المعرفية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة حسين بن طلال .مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث،٦(٢)، ٣١٣-٣٣٢.

بلبل، يسرا، حجازي، احسان (٢٠١٦). التنبؤ بالذاكرة العاملة من المرونة المعرفية والذكاء السائل لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، دراسات تربوية ونفسية، مجلة كلية التربية بالزقازيق، ع(٩٣)، ٥٣- ١١٣.

بني حمد، حسان، وعتوم، عبد القادر (٢٠٢١). المرونة المعرفية وعلاقتها بمهارات التفكير المستقبلي لدى عينة من طلبة جامعة نجران، مجلة جامعة الملك عبد العزيز- الآداب والعلوم الإنسانية ،٢٩(٦)، ٤٧٩-٥١٢.

البوريني، إيمان، الرقاد، هناء، عرنكي، رغدة، والربضي، وائل (٢٠١٧). مستوى المرونة المعرفية لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية الأردن في ضوء بعض المتغيرات، المجلة السعودية للتربية الخاصة،٣(١)، ١٥٧-١٨٦.

التهامي، نورهان (٢٠٢٢). الفروق في الاندماج الأكاديمي والمرونة المعرفية ودافعية الإنجاز بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلاب كلية التربية بجامعة حلوان، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، ٢٣(٣)، ١٥١- ٢٠٨.

جولمان، دانييل (٢٠٠٠). الذكاء العاطفي، ترجمة (ليلى الجبالي)، عالم المعرفة: الكويت.

الحراحشة، محمد (٢٠١٣). درجة الذكاء الانفعالي لدى مديري مدارس مديرية التربية والتعليم للواء قصبة محافظة المفرق في الأردن، المنارة للبحوث والدراسات، (١٩) ٣، ص ص. ٣٥٣-٣٨٢.

الحربي، حنان (٢٠٢٢). نمذجة العلاقات السببية بين الاندماج الأكاديمي وقوة السيطرة المعرفية والمعدل الأكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى، مجلة العلوم التربوية، ٤(١)، ٥٠٠- ٥٤١.

خضر، إيمان (٢٠٢٢). فاعلية برنامج تدريبي لتحسين المرونة المعرفية باستخدام الواقع الافتراضي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي، المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة ببورسعيد، ٢٤(٢)، ٧٦٧ – ٨٥١.

خضر، عبد الكريم (٢٠٠٨). تنمية المرونة المعرفية وأثرها في اكتساب المفاهيم لدي عينة من طلبة كلية العلوم التربوية، رسالة دكتوراه، كلية العلوم التربوية، جامعة اليرموك، الأردن.

الخضر، عثمان (٢٠٠٦). الذكاء الوجداني إعادة صياغة مفهوم الذكاء، الكويت، شركة الإبداع الفكري للنشر والتوزيع.

خليل، سامية خليل (٢٠١١). الذكاء الوجداني: مفاهيم ونماذج وتطبيقات، ط ١، القاهرة: دار الكتاب الحديث.

الدرابكة، مفضي، الرشيدي، عبد المجيد، العتيبي، نواف(٢٠٢٣). الذكاء الانفعالي وعلاقته بجودة الحياة لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية، المجلة العلمية للبحوث والنشر العلمي، (٣٩) ١، ٢٨ – ٦٨.

الدردير، عبد المنعم (٢٠١٨). الكفاءة السيكومترية لمقياس المرونة المعرفية لدي طلاب كلية التربية بقنا. مجلة العلوم التربوية، (٣٧)، ٣٥ -٩٤.

الدسوقي، ايناس، إسماعيل، سهير (٢٠٢١): الإسهام النسبي للمرونة المعرفية والمعتقدات المعرفية في التنبؤ بالأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة سوهاج، ٨٣(١)، ٦٥١- ٧٠٣.

الديدى، رشا (٢٠٠٥). استبيان الذكاء الانفعالي، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

الزهراني، عبد الله (٢٠١٤). الذكاء الوجداني وعلاقته بالضغوط الحياتية لدى طلبة جامعة الملك سعود، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، ٤١ (٣)، ٧٦٣: ٧٨٣.

زويل، محمد(٢٠٢٣). الإسهام النسبي للعزيمة والذكاء الانفعالي في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر، المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٣٣(١٢٠)، ١١٩ – ١٨٥.

سعادة، جودت(٢٠٠٣). تدريس مهارات التفكير، عمان: دار الشروق للنشر والطباعة.

سعد الدين، سامح (٢٠١٩). تباين الاندماج الأكاديمي والتحصيل الدراسي بتباين مستوي الأسلوب التنظيمي الحركة والتقييم والصمود الأكاديمي لدي طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية بجامعة بنها، ٣٠ (١١٩)، ١- ٨٠.

سعيد، سعاد (٢٠٠٨). الذكاء الانفعالي وسيكولوجية الطاقة اللامحدودة، أربد، الأردن: عالم الكتاب الحديث.

سليمان، أحمد نبيل(٢٠١٣). أثر تفاعل مستوى ما وراء الذاكرة والتخصص الأكاديمي في المرونة المعرفية لدى طلاب كلية التربية، جامعة الأزهر بالقاهرة، مجلة كلية التربية ،٤(١٥٥)، ٧٠- ١٢٢.

سليمان، عبد العظيم (٢٠٠٨). "الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة"، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، ١٦(١)، ٥٨٧-٦٣٢.

السيد، إيمان(٢٠٢٢). العلاقة بين المرونة المعرفية وأساليب التفكير لدي طلاب كلية التربية بالوادي الجديد، المجلة العلمية – كلية التربية –جامعة الوادي الجديد، العدد ٤١، ٤٧ – ٧٦.

صالح، نسرين(٢٠٠٩). الذكاء الوجداني وعلاقته بالدافعية الداخلية ومشاركة الطالب في الحياة الجامعية من منظور علم النفس الإيجابي، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، قسم علم النفس التربوي.

طه، رياض (٢٠٢٠). الاندماج الأكاديمي وعلاقته بالشغف الأكاديمي والتفاؤل والرجاء لدى طلاب الجامعة، دراسة في نمذجة العلاقات، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ٤٤(٣)، ٢٩١- ٣٧٢.

عامر، ابتسام (٢٠١٩). الاسهام النسبي للرسائل التحذيرية للمعلمين وأهداف الشخصية المثلي في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى طالبات جامعة القصيم، المجلة التربوية، جامعة سوهاج، ٦٥، ١٣٧٩- ١٤٤٣.

عبد الحافظ، ثناء. (٢٠١٦). التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالمرونة المعرفية لدى طلبة الجامعة. مجلة الأستاذ، ٢١٧ (٢)، ٣٨٥ – ٤١٠.

العتيبي، هند (٢٠٠٧). السلوك القيادي التحويلي والذكاء الوجداني، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.

عثمان، فاروق، ورزق، محمد (٢٠٠٩). مقياس الذكاء الانفعالي وقياسه. القاهرة: دار الفكر العربي.

عثمان، ماجد (٢٠٢٠). فعالية التدريب على استراتيجية الحديث الذاتي الإيجابي في الاندماج الأكاديمي والثقة بالنفس لدي الطلاب ذوي القلق الاجتماعي في كلية الآداب، مجلة الطائف للعلوم الانسانية، جامعة الطائف، ٦(٢٢)، ٥٢٩- ٥٧٠.

عفيفي، صفاء (٢٠١٦). الإسهام النسبي للإبداع الانفعالي واستراتيجيات الدراسة في أبعاد الاندماج الأكاديمي في ضوء النوع والتخصص لدي طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، ٤(٣)، ٦٢- ٨٤.

العلوان، أحمد (٢٠١١). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص والنوع الاجتماعي للطالب، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، (٧) ٢، ١٢٥- ١٤٤.

علي، أماني (٢٠٢٣). نمذجة العلاقات السببية بين كلا من الانفعالات الإيجابية والعزم والاندماج الاكاديمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، ٣٣(١)، ١٢١- ١٦٦.

علي، خليل (٢٠١٧). مجلة دراسات تربوية. كلية التربية، السنة السادسة، العدد السادس، ٣- ٦١.

عوض، هدى، العتيبي، نوف (٢٠٢١). الإسهام النسبي للذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية في التنبؤ بالإقدام على المخاطرة المحسوبة لدى الطالبات الموهوبات، *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*، ٨ (٢)، ص ص. ٤٧-١٠١.

الفرا، إسماعيل، النواجحة، زهير (٢٠١٢). الذكاء الوجداني وعلاقته بجودة الحياة والتحصيل الأكاديمي لدى الدارسين بجامعة القدس المفتوحة بمنطقة خان يونس التعليمية، مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية، ١٤(٢)، ٥٧- ٩٠.

الفيل، حلمي (٢٠١٤). الإسهام النسبي لاستراتيجيات التعلم العميق والسطحي فى التنبؤ بالمرونة المعرفية والاندماج النفسي والمعرفي لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية، المؤتمر السنوي الثلاثون والثاني والعشرون العربي، مجلة الجمعية المصرية للدراسات النفسية، كلية التربية بالغردقة فى الفترة من ٢٢ – ٢٤ مارس.

قاسم ، سالي (٢٠١٧). الفروق فى استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية فى ضوء كل من الصلابة النفسية والمرونة المعرفية والنفسية لدى الأساتذة الجامعيين الممارسين لمهام اداريه ، مجلة دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية، جامعه الزقازيق ، العدد (٩٦)، ١١- ١٣٩.

القاضي، عدنان (٢٠١٢). الذكاء الوجداني وعلاقته بالاندماج الجامعي لدى طلبة كلية التربية . المجلة العربية للتفوق، ٣(٤)، ٢٦- ٨٠.

القيسي، جيهان(٢٠٢١). ادارة الانفعالات لدى تدريسي وتدريسيات جامعة بغداد، مجلة ديالي، جامعة بغداد، (١)٨٧، ٥١٥- ٥٤٣.

قيعي، نافز (٢٠١٣). ما وراء الذاكرة والمرونة المعرفية لدي طلاب السنة الجامعية الأولى. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٤، (٣)، ٣٣٠ -٣٥٨.

كامل، مديحة (٢٠١٦). الحاجة إلى المعرفة وعلاقتها بالمرونة المعرفية في التفكير لدي طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأعلى، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، الأردن، ١: ٨٨.

كرحان، مشاعل، محمد، هدى (٢٠٢٢). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمرونة المعرفية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم، المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، كلية التربية، جامعة نجران، ٦(٢٤)، ٢٧١- ٣١٤.

كوستا، كاليك (٢٠٠٣). استكشاف وتقصي عادات العقل. ترجمة: مدارس الظهران الأهلية، السعودية: الظهران- الدمام.

الليل، محمد (١٩٩٣). دراسة بعض المتغيرات المرتبطة بالتوافق مع المجتمع الجامعي لطلاب وطالبات جامعة فيصل، المجلة العربية للتربية، ١٣(١).

مبيض، مأمون(٢٠٠٣). الذكاء العاطفي والصحة العاطفية، بيروت، لبنان: المكتب الإسلامي.

المحسن، سلامة ، وأحمد، عبد الفتاح (٢٠١٦). المرونة المعرفية وعلاقتها بالتطرف الفكري لدى طلبة جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، مجلة كلية التربية ،٣٢(٤)، ١١٠-١٤٠.

المرعب، منيرة (٢٠١٠). الذكاء االنفعالي وعلاقته بالموهبة لدى عينة من الموهوبات مقارنة بغير الموهوبات من طالبات كليات التربية للبنات بجدة، المؤتمر العلمي العربي السابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين – أحلامنا تتحقق برعاية أبنائنا الموهوبين، المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، ٢، ٢٦٣- ٣١٩.

المصدر، عبد العظيم(٢٠٠٨). الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة، مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، ١٦(١)، ٥٨٧ – ٦٣٢.

الملللي، سهاد (٢٠١٠). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من المتفوقين والعاديين (دراسة ميدانية على طلبة الصف العاشر من مدارس المتفوقين والعاديين في مدينة دمشق، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، ٢٦(٣)، ١٣٥ : ١٩١.

النجار، حسني (٢٠١٨). الاسهام النسبي لأساليب اتخاذ القرار والمرونة المعرفية وفعالية الذات الاجتماعية في التنبؤ بالحكمة لدي طلبة الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٢(١١٣)، ٥٣٧ – ٦٠١.

الهزيل، عيسى (٢٠١٥). المرونة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في بئر السبع وعلاقتها بالتنظيم الذاتي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية.

Abraham, R.(2000)."The Role of Job Control as moderator of Emotional dissonance and Emotional intelligence – outcome Relationships". Journal of Psychology, 134(2),169-186.

Algharaibeh, S. (2020). Cognitive flexibility as a predictor of subjective vitality among university students. Cypriot Journal of Educational Science, 15(5), 923- 936.

Arán-Filippetti, V., & Krumm, G. (2020). A hierarchical model of cognitive flexibility in children: Extending the relationship between flexibility, creativity, and academic achievement. Child Neuropsychology, 26, 770-800. https://doi.org/10.1080/09297049.2019.1711034

Astin, A. w. (1993): what matters in College ?, san Francisco: Jossey-bass.

Baker, J.A. Clark, T.P., Maier, K.S.& Viger, S.(2008). The differential influence of instructional context on the academic engagement of students with behavior problems. Teaching and Teacher Education, 24 (7), 1876-1883.

Barnes, Z. T., Boedeker, P., Cartwright, K. B, Zhang, B. (2022). SES and early reading achievement: How working memory and cognitive flexibility mediate the relation in low-achieving and typically

developing K to first grade students. Journal of Research in Reading.

Bandi, S., & Mishra, S. (2021). Emotional Intelligence (EI) And Academic Engagement. Webology (ISSN: 1735-188X), 18(6), 2106-2115.

Bar–on, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the emotion – alquotient inventory. In: R. Bar–on and J. D. Parker (Eds.), The Handbook of Emotional Intelligence. San Francisco: Jossey- Bass.

Bergamin,B. ,Werlen,E. ,& Siegenthaler, E. (2012) . "The relationship between flexible and self- regulated learning" . Open and distance universities . Vol. 13 . No. 2 . PP. 25-53.

Buttelmann, F., & Karbach, J. (2017). Development and plasticity of cognitive flexibility in early and middle childhood. Frontiers in psychology, 8, 1040.

Canas, J. Fajardo, I., Antoli, A., & Salmeron, L. (2005). Cognitive inflexibility and the development and use of strategies for solving complex dynamic problems: effects of different types of training. Theoretical Issue in Ergonomics Science, 6(1), 95- 108.

Canas, J., Quesada, J., Antolí, A., & Fajardo, I (2003). Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem-solving tasks. Ergonomics, 46(5), 482-501.

Carmona-Halty M., Salanova M., Schaufeli W. B. (2020). The strengthening starts at home: parent–child relationships, psychological capital, and academic performance–a longitudinal mediation analysis. Curr. Psychol. 1–9.

Cartwright, k. (2008) . Literacy processes : Cognitive flexibility in learning

and teaching . New York: Guilford publishing.

Cetin, T. Hasan, F.O., Aysen, M.K. & Senol, O. (2020). Relationships between Cognitive Flexibility, Perceived quality of faculty life, learning approaches, and academic achievement International Journal of Instruction, 13(1), 85- 100.

Chenoby, H. (2014). The role of ICT in student engagement in learning mathematics in a preparatory university program. Doctoral dissertation,
Victoria University.

Chi, U. J. (2014). Classroom engagement as a proximal lever for student success in higher education: What a self-determination framework within a multi-level developmental system tells us. Doctoral dissertation, Portland State University.

Cooper, R., and Swaf, A. (1997). Executive EQ: Emotional intelligence in Leadership and Organizations. New York: Grosser Putnam.

Davies, L. (2000). Addressing Emotional intelligence Through the thinking skills. San Francisco: Jossey Bass INC.

Deák, G. O. (2003). The development of cognitive flexibility and language abilities. In R. Kail (Ed.). Advances in Child Development and Behavior, 31, 271–327. San Diego: Academic Press.

Deak, G., & Wiseheart, M. (2015) . "Cognitive Flexibility in young children: General or task-specific capacity" . Journal of Experimental Child Psychology . Vol. 138 . PP. 31-53.

DeCristofaro, Ford, & Klein, (2014). Using guide response to syimulate student engagement in the online asynchronous discussion board. International Journal of Arts & Sciences, 7(3), 45-57.

Dennis, J. & Vander, W. (2010) . "The cognitive flexibility inventory: instrument development and estimates of reliability and validity ". Cognitive therapy research .Vol. 34. No. 3. PP. 253-341.

Deveney, C., & Deldin, P. (2006). A preliminary investigation of cognitive flexibility for emotional information in major depressive disorder and non-psychiatric controls. Emotion, 6(3), 429-437.

Diamond A. (2013). Executive functions. Annu. Rev. Psychol, 64 135–168. Yeniad, N., Malda, M., Mesman, J., Van IJzendoorn, M. H., & Pieper, S.(2013). Shifting ability predicts math and reading performance in children: A meta-analytical study. Learning and Individual Differences, 23, 1–9.

Ding, L., Er, E., & Orey, M. (2018). An exploratory study of student engagement in gamified online discussions. *Computers & Education*, 120, 213-226.

Driscoll, M. P. (2000). Psychology of learning for instruction (2nd ed.). Needham Heights, Massachusetts: Allyn & Bacon.

Durán, A., Extremera, N., Rey, L., Fernández Berrocal, P. & Montalbán, M. (2006). Predicting academic burnout and engagement in educational settings: Assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy. Psicothema, 18(1), 158– 164.

Farrant, M., Maybery ,T. & Fletcher, J. (2012). "Language, cognitive flexibility and expect false belief understanding longitudinal analysis in typical development and specific language impairment". Child development. Vol. 83 . No.1.PP. 223-235.

Finn, J. (1989). Withdrawing from school. Review of Educational Research, 59. doi: 10.1002/pits.20303.

Fitzsimons, M., (2014) "Engaging Students' Learning Through Active Learning," *Irish Journal of Academic Practice*: 3(1),1-26.

Fredericks, J.; Blumenfeld, P.; Friedel, J. & Paris, A. (2005). School engagement. In K.A. Moore and L. Lippman (Eds.) What do

children need to flourish? : Conceptualizing and measuring indicators of positive development. New York, NY: Springer Science and Business Media.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.

Furnham, A. (2006). Trait Emotional intelligence and Happiness Social. Behavior and Personality, 31(8),815-824.

George, J. M. (2000). Emotions and leadership : The role of emotional intelligence. Human Relation, 53, (6), 1027-1055.

Cetin Torman، Hasan Fehmi ozdemir، Aysen Melek Aytug Kosan، Senol Orakci(2020). Relationships between Cognitive Flexibility, Perceived quality of faculty life, learning approaches، and academic achievement International Journal of Instruction، 13(1), 85 – 100.

Gilbert, J. (2007). "Catching the Knowledge Wave" Redefining Knowledge for the Post-Industrial Age. Education Canada, 47 (3), 4-8, Canadian Education Association. http://www.cea-ace.ca.

Goleman, D. (1995). Emotional intelligence. New York: Washington Press.

Goleman, D. (1995). Emotional intelligence. New York: Batman Books.

Gonzales, M. (2022). Emotional Intelligence for Students, Parents, Teachers, and School Leaders: A Handbook for the Whole School Community. Springer Nature.

Graddy, D. B. (2004). Mapping the components of finance cases using the cognitive flexibility model, *Journal of Economics and Finance Education*, *3* (1), 1-20.

Gunduz, B (2013). Emotional intelligence, cognitive flexibility and psychological symptoms in pre-service teachers. Educational research and reviews, 8(13), 1048-1056.

Gunuc, S. & Kuzu, A. (2014). Student engagement scale: Development, reliability and validity. Assessment & Evaluation in Higher Education,
DOI: 10.1080/02602938.2014.938019.

Hedeshi, V. M. (2017). The Effect of Self-Regulatory Learning Strategies on Academic Engagement and Task Value. World Family Medicine Journal/Middle East Journal of Family Medicine, 15(10), 242-247. https://doi.org/10.5742/mewfm.2017.93168.

Hu, S. & Kuh, G. D. (2001). Being (Dis) Engaged in Educationally Purposeful Activities: The Influences of Student and Institutional Characteristics. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Conference. SeaGle, WA, 10-14 April.

Ionescu, T. (2012). Exploring the nature of cognitive flexibility. New Ideas in Psychology, N(30), 190-200.

Kercood S., Lineweaver T. T., Frank C. C., Fromm E. D. (2017). Cognitive flexibility and its relationship to academic achievement and career choice of college students with and without attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 30, 327-342.

Kim, B., Omizo, M. (2005). Asian and European American Cultural Values, Collective Self – Esteem, Acculturative stress, Cognitive Flexibility, and General Self – Efficacy among Asian American College Students. Journal of Counselling Psychology, 52 (3), 412 – 419.

Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships maGer: Linking teacher support to student engagement and achievement. Journal of school health, 74(7), 262-273.

Kloo, D., Perner, J., Aichhorn, M., & Schmidhuber, N. (2010). Perspective taking and cognitive flexibility in the Dimensional Change Card Sorting (DCCS) task. *Cognitive Development*, *25* (3), 208-217.

Krause, K. and Coates, H. (2008). Students' engagement in first-year university. Assessment and Evaluation in Higher Education, 33(5), 493-505.

Krumrei, E.J., Newton, F.B., Kim, E., Wilcox, D. (2013). Psychosocial factors predicting first year college student success. Journal of College Student Development, 54(3), 247-266.

Kuh, G.D., and Hu, S. (2001). The effects of student-faculty interaction in the 1990s. The Review of Higher Education, 24, 309-332.

Johnson, G. (2008). Learning Styles and Emotional Intelligence of the Adult Leaner. Unpublished Doctoral Dissertation, Auburn University, U.S.A.

Lederman, S.G. (2012). The effect of executive function on science achievement among noor developing 10-year-old, PhD Thesis, Hofstra university Proquest, Umi 3505049.

Lin, W., Tsai, P., Lin, H & chen, H. (2014). How does Emotion Influence Different Creative Performance? The Mediating Role of Cognitive Flexibility. Cognitive & Emotion, 28 (5), 834 – 844.

Magalhães, S., Carneiro, L., Limpo, T., & Filipe, M. (2020). Executive functions predict literacy and mathematics achievements: The unique contribution of cognitive flexibility in grades 2, 4, and 6. *Child Neuropsychology*, *26* (7), 934 952. https://doi.org/10.1080/09297049.2020.1740188

Manwaring, K. C., Larsen, R., Graham, C. R., Henrie, C. R., & Halverson, L. R. (2017). Investgating student engagement in blended learning settings using experience sampling and structural equation modeling. *The Internet and Higher Education,* 35, 21-33.

Mayer, J. & Salovey P. (1990). Emotional intelligence Imagination. Cognition and Personality, (3), 185-211.

Miller, J. (2011). Teaching mindfulness to individuals with schizophrenia. Unpublished PhD. Dissertation University of Montana Missoula. USA.

Murray, B. (1998). Does emotional intelligence matter in the work places? American Psychological Social, 29(7), 196-213.

Pace, C R. (1984). Measuring the quality of college student experiences Los Angeles: UCLA Higher Education Research.

Reeve, J., & Tseng, C. (2011): Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. Contemporary Educational Psychology, 36, 257-267.

Rivera, J.(2016). Cognitive Flexibility: using mental simulation to improve script adaptation Unpublished doctoral dissertation, College of Sciences at the University of Central Florida Orlando, Florida.

Salanova M, Llorens, S. and Schaufeli, W.B.(2011). 'Yes, I can, I feel good, and I just do it!' On gain cycles and spirals of efficacy beliefs, affect, and engagement. *Applied Psychol* , 60(2), 255–285.

Schilling, D. (1996). 50 Activities for teaching motional intelligence, level I: Elementary. Human Sciences Press, Inc

Schooler, J. W. (2011). Introspecting in the Spirit of William James: Comment on Fox, Ericsson, and Best (2011). Psychological Bulletin. https://doi.org/10.1037/a0022390.

Singh, A. K., & Srivastava, S. (2014). Development and validation of student engagement scale in the Indian context. Global Business Review, 15(3), 505-515.

Spiro, R. J, Coulson, R.L, Daniel, K., & Anderson, K., (1988). Cognitive Flexibility Theory, Advanced Knowledge Acquisition in.

Toraman, Ç. Özdemir, H. F., Kosan, A. M. A., & Orakci, S. (2020). Relationships between Cognitive Flexibility, Perceived Quality of Faculty Life, Learning Approaches, and Academic Achievement. International Journal of Instruction, 13(1), 85-100.

Urquijo, I., & Extremera, N. (2017). Academic satisfaction at university: The relationship between emotional intelligence and academic engagement. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 15* (3), 553–573. https://doi.org/10.14204/ejrep.43.16064

Usán Supervía, P. & Salavera Bordás, C. (2019). Academic performance, emotional intelligence, and academic engagement in adolescents. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 17(47), 5-26.

Veiga, F. H. Oliveira, M.I.,& Taveira, M. C.,(2014): students' Engagement in School, academic aspirations, and Career Exploration of Portuguese Adolescents. paper for presentation at International Technology, Education and Development Conference (INTED), 10th-12th March, Valencia, Spain, 7545- 7548.

Veiga, F., (2012). Proposal to the PISA of a New Scale of Students' Engagement in School. Procedia Social and Behavioral Sciences, 46, 1224-1231.

Weisinger, H. (1998). Emotional intelligence at work. San Francisco, Jossey – Bass Publishers.

Williams, J. (2003). Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation, Results from PISA 2000. OECD, Organization for Economic Cooperation and Development

Wu, C. (2010). The relationship among leisure participation, Leisure satisfaction, and emotional intelligence among elementary school teachers in Northern Taiwan. PHD, University Incarnate of Word.

Yeniad, N., &Malda, M.(2003).Cognitive flexibility children across the transition to school : A longitudinal study . Journal of Cognitive Development, 31, 35-47.