

تحليل مسار للعلاقات بين الرشاقة المعرفية والذكاء الانفعالي والطفو الأكاديمي لدى المتفوقين أكاديمياً والعاديين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط

د / هبة محمد إبراهيم سعد

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

كلية التربية – جامعة دمياط

٢٠٢٥/٧/٢١

تاريخ استلام البحث :

٢٠٢٥/٨/٧

تاريخ قبول البحث :

drhebasaad2007@gmail.com

البريد الالكتروني للباحث :

DOI: JFTP-2507-1508

المستخلص

هدف البحث إلى التعرف على مستوى الرشاقة المعرفية والذكاء الانفعالي والطفو الأكاديمي لدى المتفوقين أكاديمياً والعاديين من طلاب كلية التربية، والكشف عن الفروق في الرشاقة المعرفية والذكاء الانفعالي والطفو الأكاديمي تبعاً للتفوق الأكاديمي والتخصص، والكشف عن العلاقة بين الرشاقة المعرفية والذكاء الانفعالي والطفو الأكاديمي، والكشف عن التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات الرشاقة المعرفية والذكاء الانفعالي والطفو الأكاديمي لدى المتفوقين أكاديمياً والعاديين من طلاب كلية التربية، وتكونت عينة البحث الأساسية من (٣٠٠) طالباً وطالبة منهم (١٢٥) طالب وطالبة متفوق أكاديمياً و(١٧٥) طالب وطالبة عادي بالفرقة الثانية بكلية التربية. وتضمنت الأدوات ثلاثة مقاييس: الرشاقة المعرفية والذكاء الانفعالي والطفو الأكاديمي من إعداد الباحثة، وكانت أهم النتائج ارتفاع مستوى الرشاقة المعرفية والذكاء الانفعالي والطفو الأكاديمي لدى المتفوقين أكاديمياً والعاديين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط، لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المتفوقين أكاديمياً والعاديين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط في أبعاد الرشاقة المعرفية والطفو الأكاديمي، يوجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المتفوقين أكاديمياً والعاديين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط في الذكاء الانفعالي ككل وفي بعدي (معرفة الانفعالات - تنظيم الانفعالات) لصالح المتفوقين أكاديمياً بينما لا يوجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المتفوقين أكاديمياً والعاديين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط في أبعاد الذكاء الانفعالي التالية (التعاطف - المهارات الاجتماعية - إدارة الانفعالات)، لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب عينة الدراسة في الرشاقة المعرفية والذكاء الانفعالي والطفو الأكاديمي تعزى للتخصص الدراسي، ووجدت علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرشاقة المعرفية والذكاء الانفعالي والطفو الأكاديمي، تشكل متغيرات الرشاقة المعرفية كمتغير مستقل، والذكاء الانفعالي كمتغير وسيط والطفو الأكاديمي كمتغير تابع نموذجاً بنائياً يفسر العلاقات السببية (التأثيرات) بين هذه المتغيرات لدى المتفوقين أكاديمياً والعاديين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط.

الكلمات المفتاحية:

الرشاقة المعرفية - الذكاء الانفعالي - الطفو الأكاديمي - طلبة كلية التربية.

Path analysis of the relationships between cognitive agility, emotional intelligence, and academic buoyancy among academically superior and average students of the Faculty of Education,

Damietta University

ABSTRACT

The aim of the research was to identify the level of cognitive agility, emotional intelligence and academic buoyancy among academically superior and average students of the College of Education, to reveal the differences in cognitive agility, emotional intelligence and academic buoyancy according to academic excellence and specialization, to reveal the relationship between cognitive agility, emotional intelligence and academic buoyancy, and to reveal the direct and indirect effects of the variables of cognitive agility, emotional intelligence and academic buoyancy among academically superior and average students of the College of Education. The basic research sample consisted of (300) male and female students, including (125) academically outstanding male and female students and (175) normal male and female students in the second year of the Faculty of Education. The tools included three scales: cognitive agility, emotional intelligence, and academic buoyancy, prepared by the researcher. The most important results were the high level of cognitive agility, emotional intelligence and academic buoyancy among academically superior and average students of the Faculty of Education, Damietta University. There were no statistically significant differences between the average scores of academically superior and average students of the Faculty of Education, Damietta University in the dimensions of cognitive agility and academic buoyancy. There were statistically significant differences between the average scores of academically superior and average students of the Faculty of Education, Damietta University in emotional intelligence as a whole and in the dimensions (knowledge of emotions - regulation of emotions) in favor of academically superior students, while there were no statistically significant differences between the average scores of academically superior and average students of the Faculty of Education, Damietta University in the following dimensions of emotional intelligence (empathy - social skills - management of emotions). There were no statistically significant differences between the average scores of the students in the study sample in cognitive agility, emotional intelligence and academic buoyancy attributed to academic specialization. A statistically significant relationship was found between cognitive agility, emotional intelligence and academic buoyancy. The variables constitute Cognitive agility as an independent variable, emotional intelligence as an intervening variable, and academic buoyancy as a dependent variable, is a structural model that explains the causal relationships (effects) between these variables among academically superior and average students of the Faculty of Education, Damietta University.

KEY WORDS: Cognitive Agility – Emotional Intelligence – Academic Buoyancy - Students of the Faculty of Education.

مقدمة:

تعد المرحلة الجامعية من أهم المراحل في حياة الطلاب؛ حيث تتطلب من الفرد اتخاذ قرارات مهمة ومصيرية في حياته، وكذلك تتسع الدائرة الاجتماعية لديه، وتزداد اهتماماته، ويحتاج إلى مزيد من الجهد والمثابرة لمواجهة الأعباء الأكاديمية، المتعلقة بمقررات هذه المرحلة التعليمية الصعبة نوعاً ما، بالإضافة إلى ما يواجهه الطالب من مشكلات سواء في الناحية الاقتصادية أو الاجتماعية أو الانفعالية، أو المعرفية.

كما أن جميع طلاب هذه المرحلة يواجهون أنواع مختلفة من الانتكاسات والتحديات خلال حياتهم الأكاديمية اليومية مثل الدرجات المنخفضة، أداء المهام الصعبة، التنافس داخل القاعة الدراسية، ضغوط الاختبارات، ونجد بعض الطلاب قادرين على مواجهة وتخطي هذه التحديات والعودة إلى المسار الصحيح في دراستهم، في حين نجد بعض الطلاب لديهم صعوبة في التغلب على الانتكاسات والتحديات الأكاديمية والعودة مرة أخرى إلى المسار الصحيح. وأطلق على قدرة الطلاب على النجاح والتغلب على العقبات والتحديات والانتكاسات الأكاديمية المعتاد حدوثها أثناء الحياة الدراسية اليومية مفهوم الطفو الأكاديمي.

ويعتبر الطفو الأكاديمي أحد المفاهيم الحديثة في علم النفس الإيجابي، والذي يركز على النواحي الإيجابية في شخصية الطالب، ليساعده على التغلب على التوتر والقلق والخوف من الفشل من ناحية، واستيعاب التقدم العلمي والتكنولوجي ومعالجة المعلومات وتحقيق النجاح والتفوق الدراسي من ناحية أخرى (رمضان سيد، ٢٠٢٠، ص ٢٨٣).

وقد أشار (Smith 2016, P ٢٩) إلى أن الطفو الأكاديمي يمثل قدرة الطالب على العودة إلى حالة الثبات والالتزان الانفعالي بعد تأثره ببعض الأحداث السلبية التي مر بها التي تتعلق بالحصول على تحصيل منخفض أو عدم القدرة على إتمام المهام الأكاديمية المطلوبة منه.

ويتعين على جميع الطلاب مواجهة الضغوط الأكاديمية والتحديات التي تشكل جزءاً من حياتهم الأكاديمية اليومية ومن الممكن أن يتم ذلك من خلال الطفو الأكاديمي، والذي يعد أمراً ضرورياً للحد من تأثير التحديات والصعوبات الأكاديمية.

ويرتبط الطفو الأكاديمي ارتباطاً إيجابياً بمجموعة من النتائج التعليمية التكيفية مثل الاستمتاع بالدراسة، والمشاركة في الصف، والكفاءة الذاتية الأكاديمية، والتنسيق، ويعد الطفو الأكاديمي المفتاح لتحقيق النجاح الأكاديمي والرفاهية الشخصية وذلك من خلال قدرة الطلاب على التعامل مع مجموعة واسعة من التحديات التي يواجهونها باستمرار في الحياة الدراسية. كما يرتبط الطفو الأكاديمي إيجابياً بالرغبة في التعلم لتحقيق الذات المستمد من إنجاز المهام الأكاديمية (ابتسام عامر، ٢٠١٨، ص ٢٠٧-٢٠٨).

كما حظى مفهوم الذكاء الانفعالي في العقدين الأخيرين من القرن الماضي باهتمام الكثير من الباحثين في علم النفس التربوي حتى بات من أكثر الموضوعات دراسة وبحثاً؛ نظراً لأهميته ودوره الفعال في حياة الفرد وصلته الوثيقة بتفكيره وذكائه، ومساهماته الواضحة في نجاحه وقدرته على التكيف في المواقف الحياتية التي يتفاعل فيها مع أفراد مجتمعه. وقد أشارت الدراسات إلى أن الذكاء العام وحده لا يضمن نجاح الفرد وتفوقه؛ وإنما يحتاج إلى الذكاء الانفعالي الذي يعد مفتاح النجاح في المجالات العلمية والعملية.

كما إن استجابة الطالب للمشكلات الحياتية يرتبط ارتباطاً وثيقاً بعدد من المقومات والمهارات الشخصية كالذكاء الانفعالي، حيث اعتقد علماء النفس في الفترات الماضية أن النشاط العقلي يتميز عن الانفعالات الإنسانية، في حين ترى الدراسات السابقة أن العمليات الانفعالية تلتقي أو تتقاطع مع أنشطة التفكير العقلية، لذلك بات هناك اقتناع لدى علماء النفس بأن دراسة الانفعالات من الممكن أن تساعد في فهم السلوك التوافقي للإنسان بصفة عامة (جابر عيسى، وربيع رشوان، ٢٠٠٦، ص ٤٦)، حيث اقتصر مفهوم الذكاء لفترة طويلة من الزمن على الذكاء المعرفي فقط، الذي يشير إلى مجموعة من القدرات المعرفية، كالتفكير المجرد، الاستدلال والحكم والذاكرة وغيرها، مما أثار حفيظة بعض العلماء من سيطرة الجانب المعرفي على العوامل الأخرى التي تتحكم في السلوك البشري، الأمر الذي أدى إلى اختلال النظرة المتزنة إلى الإنسان بوصفه كائناً يجمع بين العقل والانفعال، مما أدى إلى حدوث تغير في نظرة السيكولوجيين إلى الانفعال ودوره في حياة الإنسان وإلى ضرورة الاعتراف بمكانته في التأثير على السلوك، فالانفعال مكون أساسي من مكونات الشخصية، ويشار إليه ضمن مفاهيم معينة كالمشاعر والعواطف والانفعالات، كما يعبر عنه ضمن الحاجات والميول، والاتجاهات والقيم، والتوافق والتقدير والتقبل (محمود العمرات، ٢٠١٤، ص ١٧٧).

وعرف سامية الرميضية وعبد الفتاح الخواجه (٢٠٢٣، ص ٣٩٧) الذكاء الانفعالي بأنه القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح وتنظيمها وفقاً لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية اجتماعية إيجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والانفعالي وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة.

وتتجلى أهمية الذكاء الانفعالي في تمكين الفرد من النجاح في الحياة، تأسيس علاقات شخصية قوية، امتلاك مهارات قيادية عالية، النجاح المهني، التعامل بكفاءة مع المواقف الاجتماعية المختلفة، الاستجابة للمواقف الاجتماعية الطارئة بصورة فعالة، فهم ما يدور في أنفسهم، التعبير بسهولة عن انفعالاتهم، وفهم الأمور المتعلقة بالآخرين وتحمل المتطلبات اليومية والضغوط الانفعالية (سامية الرميضية، وعبد الفتاح الخواجه، ٢٠٢٣، ص ٣٩٩؛ ساندي الكردي، ٢٠٢٤، ص ٤٨؛ سحر القطاوي، ٢٠١٢، ص ١٧٤).

وأيضاً يعتبر مفهوم الرشاقة المعرفية أحد المفاهيم التي تساعد الطلاب في التكيف مع المعلومات الجديدة التي يواجهونها في المرحلة الجامعية، ولا غنى عنها أيضاً في حياتنا العملية التي تتزايد مشكلاتها تعقيداً يوماً بعد يوم في مختلف ميادين الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، فالرشاقة في التفكير تعد إحدى الخصائص الضرورية في معالجة المشكلات بصورة فعالة وفي إجادة الاتصال مع الآخرين، والتفاوض وحل النزاعات والتوصل إلى حلول إبداعية للمشكلات (Jarwan, 2010, P.1).

وعرف مصطفى بسيوني (٢٠٢٣، ص ٩) الرشاقة المعرفية بأنها بنية عقلية تتمثل في قدرة الطالب على توجيه وتركيز انتباهه أثناء أدائه للمهام المختلفة، وتمكنه من الانفتاح العقلي على الخبرات والمعارف الجديدة، واستخدام كافة عملياته المعرفية بمرونة وتوظيفها في تحقيق أهدافه التعليمية وطموحاته المستقبلية.

وتنطوي الرشاقة المعرفية على ثلاثة أبعاد وهي: الانفتاح المعرفي ويتمثل في اتساع الوعي وعمقه ونفاذه، وفي الحاجة المتكررة لتوسيع وتجربة الخبرة، والمرونة المعرفية وتتمثل في القدرة على تجاوز الاستجابات الثابتة أو التلقائية، وتركيز الانتباه ويتمثل في قدرة الطالب على تصفية وفلترة المعلومات (أمل عبد العزيز، ٢٠٢٢، ص ٥).

وتتجلى أهمية الرشاقة المعرفية في أنها تزيد من مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب، وتمكنهم من حل المشكلات التي تواجههم، وتزيد من إيجابيتهم وفاعلية الذات لديهم، كما تمكنهم من السيطرة على طريقة تفكيرهم ووجهتهم الذهنية، كما أنها تجعل الطالب محدداً في خطوات تفكيره، وتحسن من عمليات المعالجة المعرفية، وعمليات صناعة القرار لديه، وتزيد من مقدار إصراره ومثابرته، بالإضافة إلى أنها تحسن من تحصيله الدراسي، ومن ثم تزيد من فرص نجاحه الأكاديمي (إيمان أبو عرب، ٢٠٢٢، ص ٦٤٨؛ White, 2017, P.11).

وعلى الرغم من أهمية المتغيرات الثلاثة السابقة في العملية التعليمية ومساعدة الطلاب على مواجهة المشكلات الأكاديمية إلا أنه من خلال اطلاع الباحثة للدراسات السابقة اتضح للباحثة ندرة الدراسات - في حدود علم الباحثة - التي تناولت العلاقة بين المتغيرات الثلاثة لذا أجرت الباحثة البحث الحالي.

مشكلة البحث:

إن المرحلة الجامعية من أهم المراحل التي يمر بها الفرد، حيث إنها تقابل مرحلة المراهقة المتأخرة بضغوطها وتحدياتها، ويواجه الطلاب في هذه المرحلة العديد من المشكلات الضاغطة والتحديات النفسية، والنكسات والمحن الأكاديمية نتيجة العديد من المتطلبات والأعباء الملقاة على عاتقهم خاصة الأكاديمية منها: الحصول على درجة منخفضة أو سيئة، أو مواجهة مهام أو تكليفات أكاديمية صعبة،

أو انخفاض مستوى تحصيلهم، أو تلقيهم تغذية راجعة سلبية عند أدائهم، كل هذه المعوقات تحتاج منهم لأن يتسموا بعدد من السمات الإيجابية التي تمكنهم من التعامل الإيجابي مع ذواتهم في تلك الظروف والمواقف الضاغطة.

وتعد الرشاقة المعرفية إحدى هذه السمات الإيجابية وإحدى المتغيرات التي يتوجب على أنظمة التعليم ومؤسساته تحقيقها من خلال انتقال الطلاب من هيمنة بعض القناعات الخاطئة مثل: قناعة امتلاك الحلول الجاهزة إلى البحث عن حلول وأفكار جديدة للمشكلات، ومن الجمود والتصلب المعرفي إلى الانفتاح العقلي؛ وأخيراً من البطء المعرفي إلى الرشاقة المعرفية، وذلك لأن أداء الطلاب ذوي الرشاقة المعرفية المرتفعة في بيئات التعلم أفضل من أداء أقرانهم ذوي المستويات المنخفضة منها، فمرتفعي الرشاقة المعرفية يقومون بمعالجة المعلومات بشكل مختلف، وأداء مهام التعلم بصورة أفضل؛ لأنهم يستخدمون المزيد من التركيبات والفئات والأبعاد للتمييز بين المعلومات ورؤية المزيد من العلاقات بينها (مصطفى بسيوني، ٢٠٢٣، ص ٧).

وتكمن أهمية الرشاقة المعرفية في أنها تشجع الطلاب على المعالجة المعرفية والسلوكيات البشرية عالية المستوى كالتجريب والوعي الذاتي والتحسين المستمر والتأمل الذاتي، وتمكنهم من حل المشكلات التي تواجههم، وتزيد من إيجابيتهم وفاعلية الذات لديهم، وتزيد من مهارات التفكير الإبداعي لديهم، وتمكنهم من السيطرة على طريقة تفكيرهم ووجهتهم الذهنية (كريم عري، ٢٠٢٣، ص ٦٥؛ محمد حسن، ٢٠٢٢، ص ٣؛ مروة محمد وأشجان عبد الرحمن، ٢٠٢٢، ص ٨٦).

وعلى الرغم من أهمية هذا المتغير إلا أنه من خلال عمل الباحثة كعضو هيئة تدريس لاحظت أن بعض طلاب الجامعة لديهم مشكلات تمثلت في العزوف عن الدراسة، وعدم متابعة المحاضرات باهتمام، التغيب عن المحاضرات، ضعف المشاركة بالأنشطة المنهجية واللامنهجية، عدم الحرص على الفهم والتفسير وطرح الأسئلة، عدم إنجاز المهام أو الالتزام بالقوانين أو القواعد داخل الكلية، عدم تقبل آراء الآخرين، وعدم القدرة على التكيف والتركيز.

ومن خلال إطلاع الباحثة على الدراسات السابقة اتضح لها وجود تناقض بين نتائج الدراسات التي تناولت مستوى الرشاقة المعرفية لدى طلاب الجامعة حيث أن دراسة كلاً من (Jøsok, Lugo, Knox, Sütterlin & Helkala, ٢٠١٩)؛ لمياء الجميلي (٢٠٢٢)؛ لمياء سرحان وعبد الواحد الكبيسي (٢٠٢٢) أن مستوى الرشاقة المعرفية متوسط بينما توصلت دراسة أمل عبد العزيز (٢٠٢٢) إلى أن مستوى الرشاقة المعرفية مرتفع.

كما اتضح للباحثة من خلال اطلاعها على الدراسات السابقة ندرة في الدراسات - في حدود اطلاع الباحثة - التي حاولت الكشف عن الفروق بين المتفوقين أكاديمياً والعاديين في الرشاقة المعرفية.

وإذا كانت الرشاقة المعرفية مطلب ضروري لمساعدة الطلاب في التعامل الإيجابي مع ذواتهم والآخرين فإن الذكاء الانفعالي لا يقل أهمية خاصة في ظل التغيرات والتطورات المتسارعة التي شملت جميع جوانب الحياة، والتي أدت إلى زيادة الضغوط لدى طلاب الجامعة، ونتج عنها مجموعة من التأثيرات السلبية التي تظهر نتيجة لضعف ذكائه الانفعالي، وانتشار مشاعر الخوف والقلق والتوتر؛ مما قد يؤثر سلبي في شخصية الطالب وقدراته، ومن ثم يمتد تأثيرها إلى تحصيله الأكاديمي وتزايد مشكلاته السلوكية.

وتتضح ضرورة التمتع بالذكاء الانفعالي لما له من دور كبير في حياة الطلاب العلمية والعملية، كما اثبتت نتائج دراسة (Mikolajeza, Luminet & Menil, ٢٠٠٦) التي أشارت إلى وجود ارتباط بدرجة كبيرة بين الذكاء الانفعالي لدى الطلاب الجامعيين، ومؤشرات الصحة النفسية ومؤشرات الصحة الفسيولوجية، ودراسة (Joyner, ٢٠١١) التي توصلت إلى أن الذكاء الانفعالي يساعد على تحسين وتطوير القدرة على التفكير والتخطيط والقيادة بطرق مختلفة، وخلق بيئة عمل متكاملة، كما أنه يهيئ الطلاب للخروج إلى بيئة العمل الفعلية.

كما ذكرت ساندي الكردي (٢٠٢٤، ص ٤٨)؛ وسحر القطاوي (٢٠١٢، ص ١٧٤) أن الذكاء الانفعالي يساعد الطلاب على زيادة الإنتاجية والنجاح في المهام المختلفة، ويمكنهم من فهم الجوانب الوجدانية والاجتماعية في حياتهم، والتصرف بها والتعبير عنها، على نحو يمكنهم من الإدارة الناجحة لمهامهم الحياتية، كالتعلم وتكوين العلاقات وحل المشكلات الحياتية، ويساعدهم على الحد من التوتر ويعزز الاستقرار النفسي لديهم.

ومن خلال اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة اتضح لها تناقض بين نتائج الدراسات التي تناولت مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلاب الجامعة، حيث وجدت دراسة نايفة العيد (٢٠٢٤) أن مستوى الذكاء الانفعالي منخفض، بينما توصلت دراسة مريم المطيري ومنال مديني (٢٠٢٠) أن مستوى الذكاء الانفعالي متوسط، في حين توصلت دراسات كلاً من لما القيسي (٢٠٢٢)؛ أيوب نادر (٢٠١٩)؛ جميلة بن عمور (٢٠١٧)؛ سهام الذراع ونور الدين خالد (٢٠١٦)؛ عبد الكريم العطوي (٢٠١٥)؛ (Panboli & Gopu, ٢٠١١) إلى أن مستوى الذكاء الانفعالي مرتفع.

كما اتضح للباحثة من خلال اطلاعها على الدراسات السابقة ندرة في الدراسات – في حدود اطلاع الباحثة – التي حاولت الكشف عن الفروق بين المتفوقين أكاديمياً والعاديين في الذكاء الانفعالي.

كما يعد متغير الطفو الأكاديمي بمنزلة المفتاح لتحقيق النجاح الأكاديمي والرفاهية الشخصية وذلك من خلال قدرة الطلاب على التعامل مع التحديات التي يواجهونها في حياتهم الدراسية وكذلك قدرتهم على التغلب بنجاح على التحديات والصعوبات التعليمية (Fredricks, Blumenfeld & Paris, ٢٠٠٤, P ١٠٦).

وينتشر الطفو الأكاديمي بين الطلاب في كل مراحل التعليم وبخاصة المرحلة الجامعية فيؤثر في العملية الأكاديمية بشكل عام وعلى الطالب بشكل خاص، لأن الطلاب ذوي المستويات المرتفعة من الطفو الأكاديمي يتسموا بدافعية عقلية مرتفعة ويتمكنوا من التغلب على الصعوبات والعقبات وتغيير حالة الفشل الأكاديمي إلى نجاح أكاديمي.

وعلى الرغم من أهمية الطفو الأكاديمي إلا أنه من خلال اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة اتضح لها ندرة الدراسات العربية - في حدود اطلاع الباحثة - التي تناولت مستوى الطفو الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

كما اتضح للباحثة من خلال اطلاعها على الدراسات السابقة ندرة في الدراسات - في حدود اطلاع الباحثة - التي حاولت الكشف عن الفروق بين المتفوقين أكاديمياً والعاديين في الطفو الأكاديمي. وأيضاً نبع إحساس الباحثة بمشكلة البحث من عدم وجود نموذج نظري يجمع بين الرشاقة المعرفية والذكاء الانفعالي والطفو الأكاديمي سواء لدى المتفوقين أكاديمياً من طلاب الجامعة أو العاديين، مما دفع الباحثة للتفكير في نموذج بنائي يضم هذه المتغيرات، ويبحث فرضية أن الذكاء الانفعالي متغير وسيط بين الرشاقة المعرفية والطفو الأكاديمي.

ومن خلال ما سبق تم صياغة مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

- ١- ما مستوى كلاً من (الرشاقة المعرفية، الذكاء الانفعالي، والطفو الأكاديمي) لدى المتفوقين أكاديمياً والعاديين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط؟
- ٢- هل توجد فروق بين متوسطي درجات المتفوقين أكاديمياً، والعاديين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط في أبعاد كلاً من (الرشاقة المعرفية، الذكاء الانفعالي، والطفو الأكاديمي)، والدرجة الكلية؟
- ٣- هل توجد فروق بين متوسطي درجات الطلاب عينة الدراسة في كلاً من (الرشاقة المعرفية، الذكاء الانفعالي، والطفو الأكاديمي) تعزى للتخصص الدراسي؟
- ٤- هل توجد علاقات دالة إحصائياً بين الرشاقة المعرفية وكل من الذكاء الانفعالي والطفو الأكاديمي لدى المتفوقين أكاديمياً والعاديين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط؟
- ٥- إلى أي مدى تشكل متغير الرشاقة المعرفية كمتغير مستقل، والذكاء الانفعالي كمتغير وسيط والطفو الأكاديمي كمتغير تابع نموذجاً بنائياً يفسر العلاقات السببية (التأثيرات) بين هذه المتغيرات لدى عينة البحث؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

- ١- التعرف على مستوى الرشاقة المعرفية لدى المتفوقين أكاديمياً والعاديين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط.
- ٢- التعرف على مستوى الطفو الأكاديمي لدى المتفوقين أكاديمياً والعاديين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط.
- ٣- التعرف على مستوى الذكاء الانفعالي لدى المتفوقين أكاديمياً والعاديين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط.
- ٤- الكشف عن الفروق الجوهرية في الرشاقة المعرفية والذكاء الانفعالي والطفو الأكاديمي لدى المتفوقين أكاديمياً والعاديين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط.
- ٥- الكشف عن العلاقة بين الرشاقة المعرفية والذكاء الانفعالي والطفو الأكاديمي لدى المتفوقين أكاديمياً والعاديين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط.
- ٦- اختبار النموذجان البنائيان المقترحان لدى المتفوقين أكاديمياً والعاديين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط، والكشف عن مدى مطابقتها، وملاءمتها إحصائياً.
- ٧- تفسير التأثيرات المباشرة، وغير المباشرة للرشاقة المعرفية على الذكاء الانفعالي والطفو الأكاديمي لدى المتفوقين أكاديمياً والعاديين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط.
- ٨- تفسير التأثيرات المباشرة للذكاء الانفعالي على الطفو الأكاديمي لدى المتفوقين أكاديمياً والعاديين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط.
- ٩- التوصل إلى النموذجين البنائيين النهائيين للعلاقات بين الرشاقة المعرفية، والذكاء الانفعالي، والطفو الأكاديمي لدى المتفوقين أكاديمياً والعاديين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث فيما يلي:

أولاً: الأهمية النظرية:

- ١- أتى البحث الحالي كمحاولة من الباحثة للتأصيل النظري، وإثراء مفهوم الرشاقة المعرفية، والذكاء الانفعالي، والطفو الأكاديمي، خاصة وأن هناك قلة في الأبحاث العربية التي تناولت تلك المفاهيم - وهذا في حد إطلاع الباحثة-.
- ٢- تزويد المكتبات العربية والتراث الثقافي بإطار نظري يوضح العلاقات، والتأثيرات السببية بين الرشاقة المعرفية، والذكاء الانفعالي، والطفو الأكاديمي لدى المتفوقين أكاديمياً والعاديين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط.

٣- أتى البحث الحالي كاستجابة للتوجهات الحديثة المحلية، والعالمية، والتي تسعى للكشف عن قدرات الطلاب، وإمكانياتهم المعرفية، والنفسية، والعمل على تحسينها.
ثانياً: الأهمية التطبيقية:

١- توفير مقياس لكل من الرشاقة المعرفية، والذكاء الانفعالي، والطفو الأكاديمي لطلاب كلية التربية جامعة دمياط، يتحقق بهم الشروط السيكومترية اللازمة.

٢- الاسهام في توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية، ومخططي ومطوري المناهج إلى ضرورة تدريب الشباب الجامعي على المهارات العقلية والانفعالية اللازمة كالرشاقة المعرفية، والذكاء الانفعالي، والطفو الأكاديمي لما لها من أهمية، وأثر كبير على العديد من المهارات الأخرى.

٣- بناء نموذجين بنائيين للعلاقات بين الرشاقة المعرفية، والذكاء الانفعالي، والطفو الأكاديمي لدى المتفوقين أكاديمياً والعاديين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط، مما قد يسهم في توجيه الدراسات المستقبلية الخاصة بتلك المتغيرات.

المصطلحات الإجرائية للبحث:

أولاً: الرشاقة المعرفية:

تعرف الباحثة الرشاقة المعرفية إجرائياً بأنها بنية عقلية متعددة الأبعاد تجمع بين الانفتاح المعرفي والمرونة المعرفية وتركيز الانتباه وتمكن المتعلم من استخدام كامل عملياته المعرفية بتناغم وانسجام، بحيث تناسب تحقيق أهدافه في المهام التعليمية وتحقق له تكييف الأداء المطلوب للتعامل مع البيئة المتغيرة المحيطة بتلك المهام بطريقة خلاقة وفريدة
وتقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الرشاقة المعرفية المعد لهذا البحث.
ويمكن تعريف المكونات إجرائياً كما يلي:

المكون الأول: الانفتاح المعرفي: هو قدرة الطالب على ملاحظة المعلومات الجديدة ذات الأهمية والبحث عنها في بيئة المهمة التعليمية، باستخدام مهاراته في توسيع مجالات انتباهه، مغتنماً بسهولة جميع الطرائق التي تؤدي إلى كل معلومات جديد يتم دمجها في عمليات المعالجة.

المكون الثاني: المرونة المعرفية: هي قدرة الطالب على إعادة تهيئة العقل سريعاً عند الانتقال بين المهام المعرفية المختلفة، وهيكلية البنية المعرفية الدينامية له منتجاً استجابات متعددة تتصف بأنها جديدة غير نمطية تمكنه من التكيف مع المواقف التعليمية المختلفة لحل المشكلات الصعبة.

المكون الثالث: تركيز الانتباه: قدرة الطالب على فترة المعلومات مؤكداً على معلومات محددة وثيقة الصلة بالمهمة وانتقائها وتجاهل المثيرات المشتتة غير ذات الصلة بموضوع معالجة المعلومات المعرفية.

ثانياً: الذكاء الانفعالي:

تُعرف الباحثة الذكاء الانفعالي بأنه القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح وتنظيمها وفقاً لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية واجتماعية إيجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والمهني وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة.

وتُقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الذكاء الانفعالي المعد لهذا البحث. ويمكن تعريف الأبعاد إجرائياً كما يلي:

البعد الأول: معرفة الانفعالات: ويعني قدرة الطالب على فهم انفعالاته من خلال التعبير عن المشاعر بوضوح والإفصاح عنها في المواقف الصعبة والثقة بالنفس.

البعد الثاني: تنظيم الانفعالات: ويعني قدرة الطالب على تنظيم الانفعالات والتحكم فيها وضبط النفس ومواجهة المواقف الصعبة بحكمة والتغلب على مشاعر الإحباط والقلق.

البعد الثالث: التعاطف: ويعني قدرة الطالب على التعاطف مع الآخرين من خلال تفهم مشاعرهم والشعور بمعاناتهم والقدرة على التأثير فيهم والتعامل معهم بمرونة.

البعد الرابع: المهارات الاجتماعية: وتعني قدرة الطالب على إدارة انفعالاته مع الآخرين والتعامل بكل سهولة مع الآخرين وتحقيق النسيج الاجتماعي السليم الذي يحقق له الصحة النفسية.

البعد الخامس: إدارة الانفعالات: وتعني قدرة الطالب على إدارة وتسيير الانفعالات من خلال التحكم في الانفعالات الذاتية عند التعرض لمواقف ضاغطة، القدرة على تحديد مصدر الانفعالات، والقدرة على موازنة الآخرين.

ثالثاً: الطفو الأكاديمي:

تُعرفه الباحثة إجرائياً بأنه قدرة الطلاب على تخطي المشكلات اليومية التي تواجههم في نطاق المناخ المدرسي سواء كانت داخل حجرة الصف الدراسي أو خارجها، مما يؤدي بهم إلى الوصول إلى حالة من التوازن لديهم والحصول على نتائج إيجابية في مسار تعليمهم.

وتُقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الطفو الأكاديمي المعد لهذا البحث. ويمكن تعريف الأبعاد إجرائياً كما يلي:

البعد الأول: الكفاءة الذاتية: يعني اعتقاد الطالب لمستوى كفاءة أو فاعلية إمكانياته، أو قدراته الذاتية الأكاديمية التي تساعد على اتقان المهام الدراسية، والقيام بالمهام الدراسية، والقيام بمهامه الأكاديمية بنجاح لمعالجة المواقف أو المهام أو المشكلات أو الأهداف الأكاديمية

البعد الثاني: القلق: يعني إحساس الطالب بالتوتر وعدم الارتياح عند التفكير في أداء المهام الأكاديمية أداء الامتحانات.

البعد الثالث: الاندماج الأكاديمي: يعني مشاركة الطالب في أنشطة التعلم، والاهتمام المعرفي، وبذل الجهد، والشعور بالحماس، والتحكم في الغضب والقلق، والتنظيم الذاتي، وبذل الجهد من أجل إتقان المعارف والمهارات، والمشاركة في إثراء الخبرات التعليمية.

البعد الرابع: السيطرة غير المؤكدة: تعني عدم تأكد الطلاب من كيفية أداء المهام بشكل مناسب.
البعد الخامس: علاقة الطالب بالأستاذ: وتعني العلاقة بين الطالب والأستاذ الجامعي وطريقة تواصله مع أستاذه الجامعي واحترام أستاذه الجامعي له.

رابعاً: المتفوقين أكاديمياً:

تُعرف الباحثة إجرائياً الطلاب المتفوقين أكاديمياً بأنهم طلاب الفرقة الثانية الحاصلون على تقديرات (جيد جداً أو امتياز) وذلك وفقاً للتقدير التراكمي الحاصلين عليه في آخر الفرقة الأولى وينتمون للتخصصات الأكاديمية (علمي - أدبي) بكلية التربية جامعة دمياط.

خامساً: العاديين:

تُعرف الباحثة إجرائياً الطلاب العاديين بأنهم طلاب الفرقة الثانية الحاصلون على تقديرات (مقبول أو جيد) وذلك وفقاً للتقدير التراكمي الحاصلين عليه في آخر الفرقة الأولى وينتمون للتخصصات الأكاديمية (علمي - أدبي) بكلية التربية جامعة دمياط.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الرشاقة المعرفية:

وظهر مصطلح الرشاقة عام ١٩٩١م في العمل البحثي في معهد Lacocca بجامعة "لاهاي" برعاية الحكومة الأمريكية. ومن ثم ظهرت مصطلحات الرشاقة الإدارية والتنظيمية والاستراتيجية، وأخيراً الرشاقة المعرفية، وكان الاستخدام الأول على يد الباحث Darren Good عام ٢٠٠٩م، ثم تطور الأمر إلى أن دعا بعض الباحثين إلى ضرورة تدريب جميع الأفراد أو المتعلمين على ممارسة الرشاقة المعرفية وتوظيفها في أعمالهم؛ لأنها تحسن من ذكائهم الانفعالي، وأن يتم تدريبهم على التنقل بخفة بين حالات تتطلب منهم شدة التركيز في عدد محدود من النقاط إلى حالات أخرى تتطلب منهم توسعة الوعي لاستيعاب قدر كبيراً من المعلومات في ذات الوقت (Ross, Miller & Deuster, 2018, PP ٨٦-٨٧).

مفهوم الرشاقة المعرفية:

من خلال إطلاع الباحثة على الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت الرشاقة المعرفية، نجد أن هناك تعريفات متعددة تناولته ومنها ما يلي:

عرف (Good, 2009, P ١٧) الرشاقة المعرفية بأنها عبارة عن بنية جديدة مقترحة تسعى إلى تجميع وتطوير المفاهيم الحالية للقدرة على التكيف والأداء التكيفي والمرونة في ذات الوقت.

بينما عرفها (Lombardo & Eichinger, 2010, P ٣٢٥) بأنها الرغبة والقدرة على التعلم من التجربة وتطبيق هذا التعلم في المواقف الجديدة بطرق خلاقة أو فريدة من نوعها.

وعرفها (Knox, Lugo, Helkala, Sütterlin & Jøsok, 2018, P ٤٥٢) بأنها قدرة الفرد على استخدام كامل عملياته المعرفية بتناغم وانسجام، بحيث تناسب تحقيق أهدافه في المهام التعليمية، وتحقيق له تكيف الأداء المطلوب للتعامل مع البيئة المتغيرة المحيطة بتلك المهام.

كما عرفها (Hutton & Tuner, 2020, P ٥) بأنها قدرة الفرد على استخدام أنماط تفكير بديلة عند إدراكه أنه بحاجة إلى التغيير وفقاً للحالة الراهنة للمهمة أو للحالة المتوقعة لها، وفي ضوء الموارد المتاحة له فيما يخص كل من الوقت، والمعلومات المتوفرة، ومستوى الخبرة لديه.

وأيضاً عرفتها عفاف البديوي (٢٠٢١، ص ٢٠١) بأنها بنية عقلية تتضمن القدرة على الخفة والتكيف بسرعة وكفاءة والانفتاح المعرفي وتركيز الانتباه حيث تستلزم مرونتها أن تكون وسطاً بين الانفتاح وتركيز الانتباه، فلا يمنعها انتباهها المركز من الانفتاح على كل جديد ولا يمنعها انفتاحها من افتقاد معالجة أية معلومة مهمة فتضطر بذلك لمعالجة معلومات غير ذات صلة هادفة بذلك توجيه القرارات الحاضرة والمستقبلية بشأن الوسائل والغايات في مواقف العالم الحقيقي.

وأشارت أمل عبد العزيز (٢٠٢٢، ص ١٤)؛ وأيمن محمد ومحمد عثمان (٢٠٢٣، ص ١٣٤٦) بأنها بنية عقلية متعددة الأبعاد تجمع بين الانفتاح المعرفي والمرونة المعرفية وتركيز الانتباه وتمكن المتعلم من استخدام كامل عملياته المعرفية بتناغم وانسجام، بحيث تناسب تحقيق أهدافه في المهام التعليمية وتحقيق له تكيف الأداء المطلوب للتعامل مع البيئة المتغيرة المحيطة بتلك المهام بطريقة خلاقة وفريدة.

وعرفها سعودي حسن (٢٠٢٣، ص ٤١١) بأنها مدى خفة الفرد في تحريك عقله بسلاسة وبمرونة للخلف وللأمام ما بين انتباهه المركز وانفتاحه المعرفي.

كما عرفتها كريسييتيل أبو رجيلي ووسام الربيعي (٢٠٢٣، ص ٩٩٩) بأنها تكوين معرفي مركب يستعمله الفرد بصفة طارئة، لتكييف أدائه أثناء العمل على مهام دينامية جديدة تتطلب منه الاستجابة لكثير من معايير التغيرات في محتواها خلال فترة زمنية محددة مسبقاً.

ويتفق مع التعريف السابق صفاء إبراهيم (٢٠٢٣، ص ٣٤١)؛ محمد محمد (٢٠٢١، ص ٨٣٧) وعرفها بأنها تكوين معرفي مركب يعكس مدى انسجام ثلاث قدرات معرفية لدى الفرد معاً في أثناء العمل في بيئات تتضمن مهام دينامية بحيث تمكنه من تكيف أدائه مع كل تغير في متطلبات الاستجابة لمثل تلك المهام.

أبعاد الرشاقة المعرفية:

اتفقت الأطر النظرية والدراسات السابقة التي اطلعت عليها الباحثة أن للرشاقة المعرفية ثلاثة أبعاد

هم:

١- الانفتاح المعرفي: يرتبط في الأدبيات النفسية بالعديد من المصطلحات مثل: الإبداع والانفتاح على التجربة، والفضول والرشاقة الذهنية وحب الاستطلاع، واليقظة العقلية، ويشير إلى قبول الأفكار الجديدة والتجارب ووجهات النظر (McCrae & Costa, 1997, P ٨٢٦)، كما يشير إلى رغبة الطلاب في الانخراط في السلوك الاستكشافي والحاجة المتكررة لتوسيع وتجربة الخبرة، كما يشير إلى تقبل الطلاب للأفكار والخبرات ووجهات النظر الجديدة، كما أنه يجعل الطلاب يميلون إلى الإعجاب بالمشكلات الفكرية والبحث عن التجديد واستكشاف الحلول الإبداعية التي تمكنهم من التكيف بشكل مناسب مع الظروف المتغيرة (Haupt, Kennedy, Buttrey, Alt, Marisca, & Fredrick, 2017, P ٣).

والعقل المنفتح لا يتحيز في اتجاه معين لأنه يميل إلى محاولة معالجة المعلومات بطريقة غير منحازة في اتجاه الآراء أو التوقعات السابقة، فالفرد المنفتح عقلياً يهتم بكل الآراء والأفكار ووجهات النظر المختلفة بما فيها تلك التي تتعارض مع آرائه وأفكاره وتعديل ما لديه من معتقدات سابقة إذا توافرت له الأدلة والحجج القوية المؤيدة له (Price, Ottati, Wilson & Kim, 2015, P ٢٥٠).

٢- المرونة المعرفية: هي قدرة الفرد على تحويل وجهة نشاطه المعرفي نحو المعلومات المرتبطة بالمهمة رغم التغيير المستمر بها، وذلك عن طريق استخدام استراتيجية عقلية متنوعة، وعدم تثبيت استراتيجية واحدة إلا مع الأجزاء المألوفة بالمهمة (Good & Yeganeh, 2012, P ١٥)، وأضاف (Braem & Egner, 2018, P ٢) بأنها القدرة على تجاوز الاستجابات الثابتة، أو التلقائية، والقدرة على إعادة تهيئة العقل بشكل سريع عند الانتقال بين المهام المختلفة، كما تشكل المرونة المعرفية القدرة على التحكيم المعرفي، وتجاوز الاستجابات الثابتة (Haupt, Kennedy, Buttrey, Alt, Marisca, & Fredrick, 2017, P ٣)، وتتمثل أيضاً في القدرة على تغيير الاستراتيجيات السلوكية بتغيير البيئة المحيطة (Chaby, Karavidha, Lisieski, Perrine & Liberzon, ٢٠١٩)، ويطلق في بعض الأحيان على متغير المرونة المعرفية مصطلح المرونة العقلية، أو المرونة الانتباهية لأنها تعمل على تطوير قدرة الفرد على التوافق مع التغيرات الطارئة (ثناء عبد الحافظ، ٢٠٢٤، ص ٢٨٩٠).

٣- تركيز الانتباه: هو جميع العمليات المعرفية التي توظف الانتباه بدرجة أو بأخرى أثناء انشغال الفرد في أي مهمة، ويشير تركيز الانتباه إلى القدرة على فلترة، وتصفية المعلومات، ويقصد به

القدرة على الاهتمام بالمشيرات ذات الصلة، واستبعاد المشيرات الأخرى المشتتة كما أنه القدرة على فترة وتصفية المعلومات، وهو عملية انتقائية من أجل الحفاظ على مستوى عال من التركيز العقلي خلال فترات زمنية طويلة (Lusting, May & Hasher, ٢٠٠١)، وأضاف كل من (Good & Yeganeh, 2012, P ١٥) أن الانتباه المركز هو قدرة الفرد على تفادي المؤثرات المشتتة أثناء العمل على مهمة ما من خلال تضيق مجال الانتباه الإدراكي حتى تتركز حواس الفرد على معلومة محددة وأيضاً تضيق مجال الانتباه المفاهيمي بحيث يركز الفرد على نوعية معينة من المعلومات المتاحة للمهمة.

أهمية الرشاقة المعرفية:

تتمثل أهمية الرشاقة المعرفية في النقاط التالية:

١- تحقق التوازن والتكامل بين القدرات المعرفية للمتعلمين في بيئات التعلم المختلفة، كما أنها تمكن المتعلمين من تكيف أدائهم مع المحتوى المتغير لأي مهمة تعليمية تحت ضغط محدودية الوقت.

٢- تزيد من قدرة الطالب على التحرك بسهولة ذهاباً وإياباً بين الانفتاح العقلي وتركيز الانتباه، وتمكنه من الإدراك الجيد لبيئته وتشكيلها عندما يستجيب للتحديات الغامضة أو التي لا يمكن التنبؤ بها كذلك عندما يتعامل مع الغموض.

٣- تشجع المتعلمين على المعالجة المعرفية والسلوكيات البشرية عالية المستوى كالتجريب والوعي الذاتي والتحسين المستمر والتأمل الذاتي.

٤- تنقل الطلاب من الجمود المعرفي والصلابة المعرفية إلى الانفتاح المعرفي.

٥- تزيد من مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالب.

٦- تمكن المتعلم من حل المشكلات التي تواجهه، وتزيد من إيجابيته وفاعلية الذات لديه.

٧- تمكن المتعلم من السيطرة على طريقة تفكيره ووجهته الذهنية.

٨- تزيد من مقدار إصرار الطلاب ومثابرتهم، مما يترتب عليه تحسين تحصيلهم الدراسي، وزيادة فرص نجاح الطلاب الأكاديمي.

٩- تزيد من مهارات الإدراك المكاني لدى الطلاب (إيمان أبو عرب، ٢٠٢٢، ص ٦٦٥-٦٦٦؛

حلمي الفيل، ٢٠٢٠، ص ٦٦٠؛ صفاء بدر ونشوة فرج، ٢٠٢٣، ص ٨٠٩، كريم عرفي،

٢٠٢٣، ص ٦٥؛ محمد حسن، ٢٠٢٢، ص ٣؛ مروة محمد وأشجان عبد الرحمن، ٢٠٢٢،

ص ٨٦؛ Good, 2009, P19؛ De meuse, 2017, P270؛ Ross, Miller &

Deuster, 2018, P32؛ Dane, 2010, P٥٤).

ومن الدراسات السابقة التي تناولت الرشاقة المعرفية لدى طلاب الجامعة:

دراسة (Jøsok, Lugo, Knox, Sütterlin & Helkala, ٢٠١٩) التي هدفت إلى الوقوف على مدى إسهام مستويات التنظيم الذاتي لدى أفراد العينة في أدائهم على المهام المختلفة من خلال تأثيرها على مستويات رشاقته المعرفية، وبلغت عينة البحث (٢٣) طالبة بأكاديمية الدفاع النرويجية، وأشارت النتائج إلى توفر مستوى متوسط من الرشاقة المعرفية والتنظيم الذاتي، وأن هناك علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين جميع مكونات الرشاقة المعرفية لدى أفراد العينة ودرجاتهم الكلية على مقياس التنظيم الذاتي المستخدم، وأن جميع أبعاد التنظيم الذاتي كان لها قدرة متوسطة على التنبؤ بمكونات الرشاقة المعرفية.

وللكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين الرشاقة المعرفية والرفاهية الأكاديمية لدى عينة من طلبة الجامعة قامت أمل عبد العزيز (٢٠٢٢) بدراسة على (٢٩٣) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الفرقة الثالثة والرابعة بكلية التربية جامعة المنيا، ولتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة بإعداد أداتين لقياس كل من الرشاقة المعرفية والرفاهية الأكاديمية، وقد أظهرت النتائج مستوى مرتفع من الرشاقة المعرفية لدى عينة البحث، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً وموجبة بين الرفاهية الأكاديمية والرشاقة المعرفية، وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائياً ترجع إلى النوع أو التخصص وتفاعلاتهما في الرشاقة المعرفية. كما أسفرت النتائج عن إسهام الرشاقة المعرفية وأبعادها (الانفتاح المعرفي - المرونة المعرفية - تركيز الانتباه) في التنبؤ بمقدار (٤٦.٥٪) من الرفاهية الأكاديمية.

بينما هدفت دراسة مروة الخطيب (٢٠٢٢) إلى الكشف عن الفروق بين ذوي الاستثارة الفائقة، والعاديين في مستوى الرشاقة المعرفية، والتنظيم الانفعالي، والتفكير عالي الرتبة لدى ذوي الاستثارة الفائقة والعاديين من طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية (ن=٥٤٢)، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات ذوي الاستثارة الفائقة، والعاديين في مستوى الرشاقة المعرفية لصالح ذوي الاستثارة الفائقة، كذلك وجود مطابقة إحصائية للنموذج البنائي المقترح لكل من ذوي الاستثارة الفائقة والعاديين، ووجود فروق دالة إحصائياً بين ذوي الاستثارة الفائقة والعاديين في تأثيرات النموذج البنائي المقترح حيث وجد تأثير إيجابي مباشر دال إحصائياً للرشاقة المعرفية على التفكير عال الرتبة بمستوى أعلى لدى نموذج ذوي الاستثارة الفائقة، كذلك وجود تأثير إيجابي كلي دال إحصائياً للرشاقة المعرفية على التنظيم الانفعالي بمستوى أعلى لدى النموذج الخاص بذوي الاستثارة الفائقة.

وهدف دراسة لمياء الجميلي (٢٠٢٢) إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين الرشاقة المعرفية ودافعية الإتقان لدى (٢٣١٩٣) طالباً وطالبة جامعية، واستخدمت الباحثة مقياس الرشاقة المعرفية

ومقياس دافعية الإتقان، وتوصل البحث إلى توافر الرشاقة المعرفية لدى طلبة الجامعة بمستوى متوسط، توجد فروق وفق متغير النوع في مقياس الرشاقة المعرفية لصالح الذكور، يوجد فروق وفق متغير التخصص في مقياس الرشاقة المعرفية لصالح التخصص العلمي، توجد علاقة ارتباطية طردية موجبة بين الرشاقة المعرفية ودافعية الإتقان لدى طلبة الجامعة.

وللتعرف على مستوى الرشاقة المعرفية لدى طلبة الجامعة أجرت لمياء سرحان وعبد الواحد الكبيسي (٢٠٢٢) دراسة على (٢٣١٩٣) طالباً وطالبة بجامعة الأنبار، ولتحقيق أهداف البحث تم استخدام مقياس الرشاقة المعرفية، وتوصل البحث إلى توافر الرشاقة المعرفية لدى طلبة الجامعة بمستوى متوسط، ويوجد فروق وفق متغير النوع في مقياس الرشاقة المعرفية لصالح الذكور، ويوجد فروق وفق متغير التخصص في مقياس الرشاقة المعرفية لصالح التخصص العلمي.

أما أيمن محمد ومحمد عثمان (٢٠٢٣) أجرى دراسة للكشف عن مطابقة النموذج البنائي المقترح للعلاقات بين الرشاقة المعرفية، وكلا من الشغف الأكاديمي، والاحترق الأكاديمي لدى (٣٠٠) طالب وطالبة من طلاب الجامعة بالفرقة الثالثة بكلية التربية النوعية جامعة عين شمس، وباستخدام مقياس للرشاقة المعرفية، ومقياس للشغف الأكاديمي، ومقياس للاحتراق الأكاديمي، أسفرت النتائج عن أنه لا توجد فروق بين متوسطي النوع الاجتماعي في متغيرات البحث على الدرجة الكلية لمقاييس الرشاقة المعرفية والشغف والاحتراق الأكاديمي ومكوناتهم، كما تم التوصل إلى نموذج بنائي مقترح يفسر العلاقات أو التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين الرشاقة المعرفية، وكلاً من الشغف، والاحتراق الأكاديمي مع بيانات عينة البحث من طلاب الجامعة.

بينما دراسة صفاء إبراهيم (٢٠٢٣) هدفت إلى التعرف على السلوك المتقن وعلاقته بالرشاقة المعرفية لدى طلبة الجامعة ولتحقيق أهداف البحث قام الباحث ببناء مقياس السلوك المتقن وتبنى مقياس الرشاقة المعرفية للجميل (٢٠٢٢)، وتم التوصل إلى أن العينة لديهم سلوك متقن ورشاقة معرفية وتوجد بينهما علاقة ارتباطية إيجابية طردية.

وكشفت دراسة مصطفى بسيوني (٢٠٢٣) عن مدى إمكانية التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من الرشاقة المعرفية واللاتزان الانفعالي لدى (٤٢٢) طالباً وطالبة من الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر، وتمثلت أدوات البحث في مقياس النهوض الأكاديمي ومقياس الرشاقة المعرفية ومقياس الاتزان الانفعالي، وأسفرت نتائج البحث عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين النهوض الأكاديمي والرشاقة المعرفية، كما أسفرت عن إمكانية التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من الرشاقة المعرفية واللاتزان الانفعالي كلاً على حدة ومنهما معاً، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الرشاقة المعرفية.

تعقيب على الدراسات التي تناولت الرشاقة المعرفية:

استعرضت الباحثة عدد من الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية منها عدد من الدراسات العربية والأخرى أجنبية، وقد تم ترتيبها في تسلسل زمني من الأقدم إلى الأحداث خلال المدة من (٢٠١٩-٢٠٢٣)، ومن خلال استعراض الدراسات السابقة اتضح الآتي:

١- من حيث الأهداف: اتسمت الدراسات السابقة بالتنوع من حيث الأهداف التي تسعى إليها، حيث هدفت دراسة (Jøsok, Lugo, Knox, Sütterlin & Helkala, ٢٠١٩) إلى الوقوف على مدى إسهام مستويات التنظيم الذاتي لدى أفراد العينة في أدائهم على المهام المختلفة من خلال تأثيرها على مستويات رشاقتهم المعرفية، في حين هدفت دراسة أمل عبد العزيز (٢٠٢٢) إلى الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين الرشاقة المعرفية والرفاهية الأكاديمية، أما دراسة دراسة مروة الخطيب (٢٠٢٢) إلى الكشف عن الفروق بين ذوي الاستثارة الفائقة، والعاديين في مستوى الرشاقة المعرفية، والتنظيم الانفعالي، والتفكير عالي الرتبة لدى ذوي الاستثارة الفائقة والعاديين، كما هدفت دراسة لمياء الجميلي (٢٠٢٢) إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين الرشاقة المعرفية ودافعية الإتيقان، أما دراسة لمياء سرحان وعبد الواحد الكبيسي (٢٠٢٢) هدفت إلى التعرف على مستوى الرشاقة المعرفية، بينما هدفت دراسة أيمن محمد ومحمد عثمان (٢٠٢٣) للكشف عن مطابقة النموذج البنائي المقترح للعلاقات بين الرشاقة المعرفية، وكلا من الشغف الأكاديمي، والاحترق الأكاديمي، في حين كشفت دراسة مصطفى بسيوني (٢٠٢٣) عن مدى إمكانية التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من الرشاقة المعرفية والاتزان الانفعالي.

٢- من حيث أدوات الدراسة: فقد استخدمت الدراسات السابقة عدداً من الأدوات والمقاييس التي استفادت منها الباحثة في إعداد أدوات الدراسة الحالية، حيث استخدمت دراسات كل من (Jøsok, Lugo, Knox, Sütterlin & Helkala, ٢٠١٩)؛ أمل عبد العزيز (٢٠٢٢)؛ مروة الخطيب (٢٠٢٢)؛ لمياء الجميلي (٢٠٢٢)؛ لمياء سرحان وعبد الواحد الكبيسي (٢٠٢٢)؛ أيمن محمد ومحمد عثمان (٢٠٢٣)؛ مصطفى بسيوني (٢٠٢٣) مقاييس متعددة للرشاقة المعرفية.

٣- من حيث العينة: تناولت الباحثة في محور الدراسات السابقة الحالي المرحلة الجامعية لأنها المرحلة المرتبطة بالبحث الحالي.

٤- من حيث منهج الدراسة: فقد استخدمت الدراسات السابقة (Jøsok, Lugo, Knox, Sütterlin & Helkala, ٢٠١٩)؛ أمل عبد العزيز (٢٠٢٢)؛ مروة الخطيب (٢٠٢٢)؛

لمياء الجميلي (٢٠٢٢)؛ لمياء سرحان وعبد الواحد الكبيسي (٢٠٢٢)؛ أيمن محمد ومحمد عثمان (٢٠٢٣)؛ مصطفى بسيوني (٢٠٢٣) المنهج الوصفي الارتباطي والمقارن.

٥- من حيث النتائج: توصلت دراسة (Jøsok, Lugo, Knox, Sütterlin & Helkala, ٢٠١٩) توفر مستوى متوسط من الرشاقة المعرفية والتنظيم الذاتي، وأن هناك علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين جميع مكونات الرشاقة المعرفية لدى أفراد العينة ودرجاتهم الكلية على مقياس التنظيم الذاتي المستخدم؛ أما دراسة أمل عبد العزيز (٢٠٢٢) توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً وموجبة بين الرفاهية الأكاديمية والرشاقة المعرفية؛ بينما دراسة مروة الخطيب (٢٠٢٢) أسفرت عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات ذوي الاستثارة الفائقة، والعاديين في مستوى الرشاقة المعرفية لصالح ذوي الاستثارة الفائقة، كذلك وجود مطابقة إحصائية للنموذج البنائي المقترح لكل من ذوي الاستثارة الفائقة والعاديين؛ في حين دراسة لمياء الجميلي (٢٠٢٢) توصلت إلى توافر الرشاقة المعرفية لدى طلبة الجامعة بمستوى متوسط، توجد علاقة ارتباطية طردية موجبة بين الرشاقة المعرفية ودافعية الإتقان لدى طلبة الجامعة؛ أما دراسة لمياء سرحان وعبد الواحد الكبيسي (٢٠٢٢) توصلت إلى توافر الرشاقة المعرفية لدى طلبة الجامعة بمستوى متوسط؛ بينما دراسة أيمن محمد ومحمد عثمان (٢٠٢٣) أسفرت عن عدم وجود فروق بين متوسطي النوع الاجتماعي في متغيرات البحث على الدرجة الكلية لمقاييس الرشاقة المعرفية والشغف والاحترق الأكاديمي ومكوناتهم، كما تم التوصل إلى نموذج بنائي مقترح يفسر العلاقات أو التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين الرشاقة المعرفية، وكلاً من الشغف، والاحترق الأكاديمي مع بيانات عينة البحث من طلاب الجامعة؛ في حين أن دراسة مصطفى بسيوني (٢٠٢٣) أسفرت عن إمكانية التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من الرشاقة المعرفية والاتزان الانفعالي كلاً على حدة ومنهما معاً.

واتفقت دراسة كلاً من أمل عبد العزيز (٢٠٢٢)؛ ومصطفى بسيوني (٢٠٢٣) على عدم وجود فروق دالة إحصائية ترجع إلى النوع أو التخصص في الرشاقة المعرفية؛ بينما اتفقت دراسة كلاً من لمياء الجميلي (٢٠٢٢)؛ ولمياء سرحان وعبد الواحد الكبيسي (٢٠٢٢) وجود فروق وفق متغير النوع في مقياس الرشاقة المعرفية لصالح الذكور، يوجد فروق وفق متغير التخصص في مقياس الرشاقة المعرفية لصالح التخصص العلمي.

ثانياً: الذكاء الانفعالي:

يعتبر مفهوم الذكاء الانفعالي Emotional Intelligence من المفاهيم التي شاع استخدامها وانتشارها في العصر الحديث، ومن الأسباب التي أدت إلى شيوع هذا المفهوم هو التطور العلمي والتكنولوجي وسيطرة الماديات على أساليب تعاملات الفرد مع البيئة والسكان، وانتشار العنف والإرهاب

وانتهاك الحقوق، ففطن العلماء إلى أهمية فهم الإنسان لذاته، وفهمه للآخرين، وقدرته على توظيف واستخدام هذا الفهم الذي يمكنه من السيطرة على مشاعره وانفعالاته والتحكم فيها، وينمي لديه القدرة على فهم مشاعر الآخرين والتعاطف معهم ومساندتهم، إضافة إلى النظر إلى هذا المفهوم على أنه أفضل منبئ للنجاح في الحياة الاجتماعية وتحقيق الرضا عن الحياة.

مفهوم الذكاء الانفعالي:

تعددت التعريفات التي تناولت الذكاء الانفعالي، ومن هذه التعريفات ما يلي:
عرف (Goleman, 1995, P ٢٧١) الذكاء الانفعالي بأنه مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي يمتلكها الأفراد واللازمة للنجاح في جوانب الحياة المختلفة، والتي يمكن تعلمها وتحسينها وتشمل المعرفة الانفعالية، تسيير الانفعالات، المثابرة وإدراك انفعالات الآخرين، والعلاقات الاجتماعية.

وعرفه (Mayer & Salovey, 1997, P ١٨٦) بأنه نوع من أنواع الذكاء الاجتماعي والذي يتضمن قدرة الفرد على معرفة انفعالاته وانفعالات الآخرين من أجل التمييز بينها، واستخدام هذه المعرفة لتوجيه تفكير الفرد.

أما (Murray, 1998, P ٢٩) عرفه بأنه القدرة على التحكم في المشاعر السلبية مثل الغضب والشك، واستبدالها بأخرى إيجابية مثل الثقة.

وأشار (Epstein, ١٩٩٩, ٢١) بأنه مجموعة من القدرات العقلية التي تساعد الفرد على معرفة وفهم مشاعره ومشاعر الآخرين.

وعرفه (George, 2000, P ١٠٣٣) بأنه قدرة الفرد على إدراك الانفعالات، والوصول إليها، واستخدامها في التفكير، ومعرفة المشاعر وتنظيمها بشكل يحقق النضج الانفعالي والعقلي.

وعرفه (Mayer, Salovey & Crauso, 2000, P ٤٠١) بأنه عبارة عن مجموعة من القدرات التي تمكن الفرد من مراقبة مشاعر وانفعالات الذات والآخرين، والتعبير عن تلك المشاعر والتمييز بينها، واستخدام هذه المعلومات في توجيه التفكير والتنظيم الذاتي.

أما (Abraham, 2002, P ١٧١) عرفه بأنه مجموعة من المهارات التي تسعى إلى تنظيم انفعالات الذات والآخرين والفصل بينهما واستخدام تلك المعلومات في التحكم في تفكير الفرد وردود أفعاله.

ويتفق (Bar-On, 2005, P ٤١)؛ سهاد الملي (٢٠١٠، ص ١٤٦)؛ إيمان أبو ضيف (٢٠١٢، ص ٧٢)؛ وعطا الله العنزي (٢٠٢٣، ص ١٥٧) على أنه مجموعة منظمة من الكفايات والمهارات الغير معرفية في الجوانب الشخصية والانفعالية والاجتماعية التي تؤثر على قدرة الفرد على النجاح والتكيف مع متطلبات وضغوط البيئة وهو عامل مهم لتحديد قدرة الفرد على النجاح في الحياة.

وعرفته أسماء محمد (٢٠٠٧، ص ص ١٠٧-١٠٨) بأنه القدرة على إدراك واستخدام وإنتاج الانفعالات لدعم التفكير وتوجيه النمو العقلي والانفعالي.

وعرفه أحمد العلوان (٢٠١١، ص ١٣١) بأنه قدرة الفرد على الوعي بحالته الانفعالية وانفعالات الآخرين وتنظيم انفعالاته وانفعالات الآخرين والتعاطف والتواصل الاجتماعي مع الأفراد المحيطين به. وعرفه ميماس كمور (٢٠١٢، ص ٣٣٤)؛ وسها أبو وردة (٢٠٢٠، ص ١٦٣) بأنه مجموعة من المهارات والكفايات التي تحت الفرد على التعرف إلى مشاعره ومشاعر الآخرين، وعلى تحفيز ذاته وإدارة عواطفه وعلاقاته مع الآخرين بشكل فعال.

وعرفه جمال أبو زيتون (٢٠١٤، ص ١٩٨) بأنه مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية تشمل الوعي الذاتي والسيطرة على الاندفاعات والمثابرة والحماس والتعاطف والتي يؤثر انخفاضها على تفكير الأفراد ونجاحهم المهني.

أما محمد ظاهر، شادية عبد الخالق، ونبيلة أبو زيد (٢٠١٤، ص ١٤٩) عرفه بأنه قدرة الفرد على التعرف على انفعالاته وتحديد ما يفهمها جيداً واستشارتها في فهم مشاعر الآخرين ومشاركتهم وجدانياً وتحقيق النجاح في الاتصال بالآخرين وتنظيم العلاقات الشخصية المتبادلة كمهارة نفسية اجتماعية يتحقق من خلالها الصحة النفسية والتوافق مع النفس والآخرين والعالم.

واتفقت سامية الرميضية وعبد الفتاح الخواجه (٢٠٢٣، ص ٣٩٧)؛ ونزال الضغينة (٢٠١٨، ص ٩٦) على أنه القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح وتنظيمها وفقاً لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية واجتماعية إيجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والمهني وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة.

وعرفه محمد الدرابكة، عبد المجيد الرشدي، ونوف العتيبي (٢٠٢٣، ص ٣٧) بأنه إدراك الفرد مشاعره وانفعالاته واستخدامها بطريقة إيجابية سوى اتجاه نفسه أو اتجاه الآخر بينما يسهل تنظيم علاقاته مع الآخرين ومراعاة الصحة النفسية والسعادة والرضا عن الذات في كل جوانب الحياة.

أبعاد الذكاء الانفعالي ومكوناته:

اتفقت الأبحاث والدراسات السابقة على أن الذكاء الانفعالي يتكون من عدة أبعاد تتشابه فيما بينهم في المفهوم والدلالة حيث ذكر ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1990, P ٧٧٣) أن الذكاء الانفعالي يتكون من أربعة أبعاد هي :

- ١- إدراك الانفعالات: وهي القدرة على إدراك الانفعال للذات وللآخرين والقدرة على تنظيمها.
- ٢- قياس واستخدام الانفعالات: يتضمن هذا البعد القدرة على استخدام الانفعالات والإحساس بها بصفتها ضرورية لنقل المشاعر وتوظيفها في عمليات معرفية أخرى.

٣- فهم الانفعالات: يركز هذا البعد على القدرة على فهم الانفعالات واستخدام المعرفة الانفعالية.
٤- تنظيم الانفعالات: يتضمن هذا البعد القدرة على الانفتاح على المشاعر والأحاسيس وضبطها للذات وللآخرين. ويعتبر هذا البعد أعلى مستويات الذكاء الانفعالي لأنه يركز على التنظيم الواعي للانفعالات من أجل تعزيز النمو الانفعالي والمعرفي للفرد.

في حين قسم جولمان (Golman, 1995, P) الذكاء الانفعالي إلى خمسة أبعاد هي:
١- الوعي الذاتي Self Awareness: وهو معرفة الحالات الداخلية للفرد ومعارفه الإدراكية ويتضمن الوعي الانفعالي، التقييم الدقيق للذات، والثقة بالنفس.

٢- إدارة الانفعالات Managing Emotions: ويعني إدارة الفرد لحالاته الداخلية واكتشاف طرق للتعامل مع الانفعالات المختلفة، ويتضمن التحكم الذاتي، النزاهة، الضمير، التكيف، والابتكار.
٣- دافعية الذات (حفز الذات) Self-Motivation: وهي الميول الانفعالية التي توجه الفرد نحو الأهداف، وتتضمن دافع الإنجاز، الالتزام، المبادرة، والتفؤل.

٤- التعاطف أو التفهم العطوف Empathy: ويقصد به الوعي بمشاعر الآخرين وحاجاتهم واهتمامهم، ويتضمن فهم الآخرين، تطوير الآخرين، التوجه للخدمة، التنوع المؤثر، والوعي السياسي.

٥- المهارات الاجتماعية Social Skills: ويقصد بها المهارات الهادفة إلى إحداث ردود الفعل المطلوبة عند الآخرين، وتتضمن التأثير، التواصل، إدارة النزاعات، القيادة، استقطاب التغيير، بناء الروابط، التعاون والتنسيق، وقابليات الفريق.

في حين آخر قسم بار- أون (Bar-On, ١٩٩٦) الذكاء الانفعالي إلى خمسة أبعاد هم:
١- البعد بين الأشخاص: ويتكون من ثلاث قدرات وهم التقمص العاطفي، المسؤولية الاجتماعية، والعلاقات الشخصية.

٢- التكيف: ويضم ثلاث قدرات وهم اختبار الواقعية، المرونة، وحل المشكلات.
٣- إدارة الضغوط: وتتكون من قدرتين وهما تحمل الضغوط والسيطرة على الاندفاع.
٤- المزاج العام: وهو من أهم المتغيرات الدافعية التي تعمل على تسهيل المكونات الأخرى للذكاء الانفعالي، ويتكون المزاج العام من عنصرين وهما التفاؤل والسعادة (Ladd & Chan, 2007, P.٩٦).

ويرى صبحي الكفوري (٢٠٠٧، ص ٥٢) أن هناك خمسة أبعاد للذكاء الانفعالي هي: الوعي بالذات، التحكم في الانفعالات، المهارات الاجتماعية، دافعية الذات، التعاطف.
وقسمت سامية صابر (٢٠١١، ص ٢١٧) أبعاد الذكاء الانفعالي إلى بعدين رئيسيين هما:
أبعاد تتعلق بالذات وتتضمن:

- ١- الوعي بالذات.
 - ٢- تنظيم الذات / إدارة الانفعالات / التحكم في الانفعالات.
 - ٣- الدافعية / تحفيز الذات.
- أبعاد تتعلق بالآخرين وتتضمن:
- ١- الإمباتية / التعاطف.
 - ٢- المهارات الاجتماعية (إدارة وتطويع انفعالات الآخرين).
- ومما سبق يتضح للباحثة أن هناك أبعاداً متفق عليها بين الباحثين هي: معرفة الانفعالات، تنظيم الانفعالات، إدارة الانفعالات، التعاطف، والمهارات الاجتماعية وهذه الأبعاد الخمسة تبنتهم الباحثة في البحث الحالي وبناءً عليه قامت بتصميم المقياس المستخدم في البحث الحالي.
- أهمية الذكاء الانفعالي:**
- إن التغيرات التي يشهدها الوقت الحاضر في جميع مناحي الحياة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والفكرية والثقافية نتيجة الانفجار المعرفي والتكنولوجي وما ترتب عليه من تعقيدات في الحياة الاجتماعية وسيطرة الماديات على حياة الأفراد أسباب دفعت العلماء إلى الانتباه لضرورة تنمية الجانب الانفعالي لدى الأفراد بجانب الذكاء المعرفي لمواجهة ذلك ومن هنا تظهر أهمية الذكاء الانفعالي فيما يلي:
- ١- ينبأ بالنجاح في الحياة.
 - ٢- يساعد الفرد على زيادة الإنتاجية والنجاح في المهام المختلفة.
 - ٣- يمكن الفرد من مساعدة الآخرين على النجاح.
 - ٤- يساعد على الحد من التوتر لدى الأفراد ويعزز الاستقرار النفسي.
 - ٥- مؤشر قيم على الرفاهية والصحة وجودة الحياة.
 - ٦- له علاقة قوية بالأداء الأكاديمي، حيث تلعب العواطف والانفعالات دوراً رئيسياً في الإدراك البشري.
 - ٧- يلعب دوراً هاماً في القيادة والتطور المهني في الحياة العملية.
 - ٨- يرفع مستوى دافعية التعلم لدى المتعلم.
 - ٩- يمكن المتعلم من فهم الجوانب الوجدانية والاجتماعية في حياته، والتصرف بها والتعبير عنها، على نحو يمكنه من الإدارة الناجحة لمهامه الحياتية، كالتعلم وتكوين العلاقات وحل المشكلات الحياتية.
 - ١٠- يلعب دوراً حيوياً في توجيه سلوك الفرد وعلاقته مع الآخرين (سامية الرميضية، وعبد الفتاح الخواجه، ٢٠٢٣، ص ٣٩٩؛ ساندي الكردي، ٢٠٢٤، ص ٤٨؛ سحر القطاوي، ٢٠١٢،

ص ١٧٤؛ صباح العنيزات، ٢٠١٦، ص، ٤٤٦، عمور ربيعة، ٢٠٢٠، ص ١٤٧؛ لما
القيسي، ٢٠٢٢، ص ١١٢؛ محمد العمرات، ٢٠١٤، ص ١٧٨).

ومن الدراسات السابقة التي تناولت الذكاء الانفعالي لدى طلاب الجامعة:

وهدف دراسة (Montazer & Ahghar, ٢٠١٠) إلى تحديد العلاقة بين الذكاء الانفعالي
والخجل لدى طلاب الجامعة. وتكونت العينة من (٣٠٠) طالب من طلبة جامعة شريف للتكنولوجيا،
وتم استخدام مقياسين للدراسة هما مقياس الخجل ومقياس الذكاء الانفعالي. وأشارت النتائج إلى وجود
علاقة ارتباطية سالبة بين الذكاء الانفعالي والخجل.

ولبحث علاقة الذكاء الانفعالي بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة قام أحمد
العلوان (٢٠١١) بدراسة على (٤٧٥) طالباً وطالبة من طلبة جامعة الحسين بن طلال بمدينة معان
في الأردن. ولجمع البيانات تم استخدام ثلاثة مقاييس وهم مقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس المهارات
الاجتماعية، ومقياس أنماط التعلق. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في
الذكاء الانفعالي بين الذكور والإناث لصالح الإناث كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في
الذكاء الانفعالي بين طلبة التخصصات العلمية والإنسانية لصالح طلبة التخصصات الإنسانية.
بالإضافة إلى ذلك، أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي وكل من المهارات
الاجتماعية وأنماط التعلق.

وكشفت دراسة (Panboli & Gopu, ٢٠١١) عن مستوى الذكاء الانفعالي لدى (٢٢٤) طالباً
وطالبة من طلاب الجامعة، ولتحقيق هدف الدراسة طبق مقياس الذكاء الانفعالي، وأظهرت النتائج
وجود مستوى مرتفع من الذكاء الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة ككل، مع وجود فروق في مستوى
الذكاء الانفعالي لصالح الطلبة الذكور.

وبحثت دراسة عبد الحميد رجبيه وأحمد شافعي (٢٠١٢) علاقة الذكاء الانفعالي بكل من الرضا
عن الحياة والثقة بالنفس لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة طيبة بالمدينة المنورة بلغ قوامها
(٢٤٠) طالباً، طبق عليهم مقياس الذكاء الانفعالي، مقياس الرضا عن الحياة ومقياس الثقة بالنفس،
كما أسفرت نتائج الدراسة على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الانفعالي وكل من الرضا عن
الحياة والثقة بالنفس.

ولبحث العلاقة بين الدافعية للإنجاز ومستوى الذكاء الانفعالي لدى عينة من طلبة الجامعة العربية
المفتوحة/ فرع الأردن أجرى ميماس كمر (٢٠١٣) دراسة على (٢٠١) طالب وطالبة يدرسون في كل
التخصصات الأكاديمية، استخدم مقياس بار أون للذكاء الانفعالي، ومقياس الدافعية للإنجاز، وقد
أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين الدافعية للإنجاز ومستوى الذكاء الانفعالي، كما أشارت
إلى عدم وجود فروق في الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير الجنس ومتغير التخصص الأكاديمي.

وبحث (Jackson & Alex, ٢٠١٥) الذكاء الانفعالي والنجاح الأكاديمي لدى الطلبة من أصحاب الدخل المنخفض، ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة قوامها (٣٥٣) طالباً من طلبة البكالوريوس في جامعة تكساس. وأظهرت النتائج تأثيرات كبيرة مباشرة وغير مباشرة لمستوى الدخل في الذكاء الانفعالي والنجاح الأكاديمي لدى الطلبة.

وهدف دراسة محمد الخطيب (٢٠١٥) إلى بحث العلاقة بين الخجل والذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة جدارا في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (٢٩١) طالباً وطالبة. وتكونت أدوات الدراسة من مقياسي الخجل والذكاء الانفعالي. وأظهرت النتائج وجود علاقة سالبة بين الخجل والذكاء الانفعالي، حيث حصل الذكور والإناث على مستوى عال على مقياس الذكاء الانفعالي.

وكشفت دراسة عبد الكريم العطوي (٢٠١٥) علاقة فاعلية الذات بالذكاء الانفعالي لدى عينة من طلبة جامعة تبوك بلغت (٣٠٧) طالب وطالبة، كما تم تطوير أداتي الدراسة وهما مقياس الفاعلية الذاتية ومقياس الذكاء الانفعالي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الذكاء الانفعالي مرتفع لدى طلبة الجامعة، وأن هناك علاقة إيجابية بين الفاعلية الذاتية والذكاء الانفعالي، كما توصلت النتائج إلى أن الذكاء الانفعالي لدى الإناث أفضل منه لدى الذكور، وأن طلبة التخصصات الأدبية أفضل في الذكاء الانفعالي من طلبة التخصصات العلمية.

وفحصت دراسة سهام الذراع ونور الدين خالد (٢٠١٦) العلاقة بين الذكاء الانفعالي وأنماط التعلق لدى طلبة السنة الرابعة، تخصص علم النفس العيادي بجامعة الجزائر ٢. وتكونت العينة من (١٧٩) طالب وطالبة. طبق عليهم مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس أنماط التعلق. وخلصت النتائج إلى أن أفراد العينة يتمتعون بذكاء انفعالي مرتفع. كما خلصت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية دالة بين الذكاء الانفعالي ونمط التعلق الآمن، وعلاقة سلبية ضعيف جداً غير دالة بين الذكاء الانفعالي ونمط التعلق القلق، في حين لا توجد علاقة بين نمط التعلق التجنبي والذكاء الانفعالي.

وتحقق (Ahmadpanah, Keshavarz, Haghighi, Jahangard, Bajoghli, Sadeghi Bahmani, Holsboer-Trachsler & Brand, ٢٠١٦) من العلاقة بين الذكاء الانفعالي وقلق الاختبار لدى طلبة المرحلة الجامعية، وكشف الفروق بين الجنسين في هذه المتغيرات لدى (٢٠٠) طالب جامعي، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس معدل الذكاء الانفعالي، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة عكسية بين الذكاء الانفعالي وقلق الاختبار لدى طلبة المرحلة الثانوية، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في الذكاء الانفعالي بين الذكور والإناث.

وكشفت دراسة جميلة بن عمور (٢٠١٧) عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي وأساليب مواجهة المواقف الحياتية الضاغطة لدى (٧٥٨) طالب وطالبة من كل من كلية العلوم وكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة الشلف، وللقيام بهذه الدراسة طبق استبيان الذكاء الانفعالي ومقياس

أساليب مواجهة المواقف الضاغطة. وكشفت الدراسة أن أفراد عينة الدراسة يتمتعون بمستوى مرتفع من الذكاء الانفعالي، ويستخدمون أساليب إيجابية لمواجهة مواقف الحياة الضاغطة، كما توصلت إلى مساهمة أبعاد الذكاء الانفعالي في التنبؤ بأساليب مواجهة المواقف الضاغطة لدى أفراد عينة الدراسة. وهدفت دراسة نصيرة بن نابي وحليمة قادري (٢٠١٧) إلى الكشف عن العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والذكاء الانفعالي لدى (١٢٠) طالبة بالجامعة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياسين، الأول خاص بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية والثاني خاص بالذكاء الانفعالي، وتم التوصل إلى وجود علاقة بين العصائية والانبساطية ويقظة الضمير وبين الذكاء الانفعالي، لا توجد علاقة بين الانفتاح على الخبرة والطيبة وبين الذكاء الانفعالي، ولا توجد فروق في الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير الجنس لدى عينة من طلاب الجامعة.

وللتعرف على العلاقة بين الذكاء الانفعالي والمرونة النفسية لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية أجرت غزل آل الشيخ (٢٠١٨) دراسة على (٤٠٠) طالبة، وطبقت مقياسي الذكاء الانفعالي والمرونة النفسية، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة طردية بين الذكاء الانفعالي والمرونة النفسية، ولا توجد فروق في الذكاء الانفعالي لدى طالبات الجامعة باختلاف متغير التخصص الدراسي.

وقاست دراسة أيوب نادر (٢٠١٩) مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة السليمانية التقنية، وبلغ عدد أفراد الدراسة (٢٢٣) طالباً وطالبة، وتم استخدام مقياس الذكاء الانفعالي من إعداد الباحث، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة الذكاء الانفعالي لدى عينة الدراسة مرتفعة بشكل عام، وعدم وجود فروق بين الطلاب والطالبات في مستوى الذكاء الانفعالي.

وكشفت دراسة حباب عثمان (٢٠١٩) العلاقة بين الذكاء الانفعالي والوعي بالمخاطر الأمنية لدى طلاب جامعة تبوك، ولجمع المعلومات أعد مقياس الذكاء الانفعالي واستبيان الوعي بالمخاطر الأمنية، وأسفر البحث عن وجود علاقة طردية إيجابية بين الذكاء الانفعالي والوعي بالمخاطر الأمنية لطلاب جامعة تبوك.

وفحصت دراسة سمية الفراجي (٢٠٢٠) الذكاء الانفعالي لدى (٢٠٠) طالب وطالبة من طلبة معهد الفنون الجميلة، طبق عليهم مقياس الذكاء الانفعالي، وتوصل البحث إلى أن غالبية الطلبة من معهد الفنون الجميلة يتمتعون بالذكاء الانفعالي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي وفق متغير الجنس (ذكور/إناث).

وللتعرف على علاقة الذكاء الانفعالي بجودة الحياة الأكاديمية لدى عينة من طالبات السنة التحضيرية بجدة أجرت مريم المطيري ومنال مديني (٢٠٢٠) دراسة على (١٠٥) طالبة بالسنة التحضيرية واستخدمت مقياسين للذكاء الانفعالي وجودة الحياة الأكاديمية، وخلصت الدراسة إلى

مجموعة من النتائج وهي توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد الذكاء الانفعالي وأبعاد جودة الحياة الأكاديمية لدى عينة من طالبات السنة التحضيرية بجامعة الملك عبد العزيز بجدة، مستوى الذكاء الانفعالي لدى عينة الدراسة متوسط، ووجود فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الذكاء الانفعالي لصالح طالبات التخصص العلمي.

وكشفت دراسة لما القيسي (٢٠٢٢) عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والثقة بالنفس لدى عينة من طلبة جامعة الطفيلة التقنية، حيث تكونت عينة الدراسة من (٥٠٠) طالب وطالبة، وتم تطبيق مقياسي الذكاء الانفعالي والثقة بالنفس عليهم. وأشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلبة، كما تبين وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الانفعالي والثقة بالنفس. كما أشارت نتائج الدراسة وجود فروق على مقياس الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير جنس الطلبة ولصالح الإناث.

وتحقق (Thomas, Sung & Bretl, ٢٠٢٣) من العلاقة بين الذكاء الانفعالي والقلق العام باستخدام طريقة استدلالية مصممة لاكتشاف العلاقات الانحائية بين المتغيرات لدى (٣٤٥) طالب من طلبة الجامعة، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الذكاء الانفعالي المختصر، ومقياس قلق الذات، وتوصلت الدراسة إلى أن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والقلق تتبع اتجاهاً غير خطي، حيث تشير النتائج بالتحديد إلى أن الذكاء الانفعالي يرتبط بشكل إيجابي بالقلق بين أولئك الذين يمتلكون مستويات منخفضة وعالية من الذكاء الانفعالي، وبالإضافة إلى ذلك كشفت النتائج أن الذكاء الانفعالي والقلق يرتبطان بشكل سلبي بين أولئك الذي يمتلكون مستويات معتدلة من الذكاء الانفعالي.

وكشفت دراسة نايفة العيد (٢٠٢٤) عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتفكير التأملي لدى (١٠٠) طالباً وطالبة بكلية التربية بجامعة حائل، وتم استخدام مقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس التفكير التأملي، وتوصلت الدراسة إلى أن متوسط الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة منخفض.

تعقيب على الدراسات السابقة التي تناولت الذكاء الانفعالي:

استعرضت الباحثة عدد من الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية منها عدد من الدراسات العربية والأخرى الأجنبية، وقد تم ترتيبها في تسلسل زمني من الأقدم إلى الأحداث خلال المدة من (٢٠١٠-٢٠٢٤)، ومن خلال استعراض الدراسات السابقة اتضح الآتي:

- ١- من حيث الأهداف: اتسمت الدراسات السابقة بالتنوع من حيث الأهداف التي تسعى إليها، حيث هدفت دراسة (Montazer & Ahghar, ٢٠١٠)؛ ودراسة محمد الخطيب (٢٠١٥) إلى تحديد العلاقة بين الذكاء الانفعالي والخجل، في حين هدفت دراسة أحمد العلوان (٢٠١١) إلى الكشف عن علاقة الذكاء الانفعالي بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق، أما دراسة عبد الكريم العطوي (٢٠١٥) كشفت عن علاقة فاعلية الذات بالذكاء الانفعالي، وفحصت دراسة سهام الذراع ونور الدين خالد (٢٠١٦) العلاقة بين الذكاء الانفعالي وأنماط التعلق، أما دراسة

Ahmadpanah, Keshavarz, Haghighi, Jahangard, Bajoghli, Sadeghi)
Bahmani, Holsboer-Trachsler & Brand, (٢٠١٦) تحققت من العلاقة بين الذكاء
الانفعالي وقلق الاختبار، بينما كشفت دراسة جميلة بن عمور (٢٠١٧) عن طبيعة العلاقة
بين الذكاء الانفعالي وأساليب مواجهة المواقف الحياتية الضاغطة، في حين هدفت دراسة
نصيرة بن نابي وحليمة قادري (٢٠١٧) إلى الكشف عن العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى
للشخصية والذكاء الانفعالي، وكشفت دراسة حباب عثمان (٢٠١٩) العلاقة بين الذكاء
الانفعالي والوعي بالمخاطر الأمنية، أما دراسة لما القيسي (٢٠٢٢) كشفت عن العلاقة بين
الذكاء الانفعالي والثقة بالنفس، بينما تحققت دراسة (Thomas, Sung & Bretl, ٢٠٢٣)
من العلاقة بين الذكاء الانفعالي والقلق العام، في حين كشفت دراسة نايفة العيد (٢٠٢٤) عن
العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتفكير التأملي.

٢- من حيث أدوات الدراسة: فقد استخدمت الدراسات السابقة عدداً من الأدوات والمقاييس التي
استفادت منها الباحثة في إعداد أدوات الدراسة الحالية، حيث استخدمت دراسات كل من
(Montazer & Ahghar, ٢٠١٠)؛ أحمد العلوان (٢٠١١)؛ (Panboli & Gopu, ٢٠١١)
عبد الحميد رجعيه وأحمد شافعي (٢٠١٢)؛ محمد الخطيب (٢٠١٥)؛ عبد الكريم
العطوي (٢٠١٥)؛ سهام الذراع ونور الدين خالد (٢٠١٦)؛ جميلة بن عمور (٢٠١٧)؛
نصيرة بن نابي وحليمة قادري (٢٠١٧)؛ غزل آل الشيخ (٢٠١٨)؛ أيوب نادر (٢٠١٩)؛
حباب عثمان (٢٠١٩)؛ سمية الفراجي (٢٠٢٠)؛ لما القيسي (٢٠٢٢)؛ (Thomas, Sung & Bretl, ٢٠٢٣)
ونايفة العيد (٢٠٢٤) مقاييس متعددة للذكاء الانفعالي.

٣- من حيث العينة: تناولت الباحثة في محور الدراسات السابقة الحالي المرحلة الجامعية لأنها
المرحلة المرتبطة بالبحث الحالي.

٤- من حيث منهج الدراسة: فقد استخدمت الدراسات السابقة (Montazer & Ahghar, ٢٠١٠)
أحمد العلوان (٢٠١١)؛ (Panboli & Gopu, ٢٠١١)؛ عبد الحميد رجعيه
وأحمد شافعي (٢٠١٢)؛ محمد الخطيب (٢٠١٥)؛ عبد الكريم العطوي (٢٠١٥)؛ سهام الذراع
ونور الدين خالد (٢٠١٦)؛ جميلة بن عمور (٢٠١٧)؛ نصيرة بن نابي وحليمة قادري
(٢٠١٧)؛ غزل آل الشيخ (٢٠١٨)؛ أيوب نادر (٢٠١٩)؛ حباب عثمان (٢٠١٩)؛ سمية
الفراجي (٢٠٢٠)؛ لما القيسي (٢٠٢٢)؛ (Thomas, Sung & Bretl, ٢٠٢٣)؛ ونايفة
العيد (٢٠٢٤) المنهج الوصفي الارتباطي والمقارن.

٥- من حيث النتائج: توصلت دراسة (Montazer & Ahghar, ٢٠١٠) إلى وجود علاقة
ارتباطية سالبة بين الذكاء الانفعالي والخجل؛ أما دراسة أحمد العلوان (٢٠١١) توصلت إلى

وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي وكل من المهارات الاجتماعية وأنماط التعلق؛ بينما اتفقت دراسة كلاً من (Panboli & Gopu, ٢٠١١) ؛ عبد الكريم العطوي (٢٠١٥)؛ جميلة بن عمور (٢٠١٧)؛ سمية الفراجي (٢٠٢٠)؛ أيوب نادر (٢٠١٩)؛ ولما القيسي (٢٠٢٢) على ارتفاع مستوى الذكاء الانفعالي، في حين توصلت دراسة عبد الحميد رجعيه وأحمد شافعي (٢٠١٢) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الانفعالي وكل من الرضا عن الحياة والثقة بالنفس، ودراسة غزل آل الشيخ (٢٠١٨) توصلت إلى وجود علاقة طردية بين الذكاء الانفعالي والمرونة النفسية؛ بينما كشفت دراسة حباب عثمان (٢٠١٩) عن وجود علاقة طردية إيجابية بين الذكاء الانفعالي والوعي بالمخاطر الأمنية؛ أما دراسة مريم المطيري ومنال مديني (٢٠٢٠) كشفت عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد الذكاء الانفعالي وأبعاد جودة الحياة الأكاديمية؛ بينما دراسة (Thomas, Sung & Bretl, ٢٠٢٣) توصلت إلى أن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والقلق تتبع اتجاهًا غير خطي؛ في حين أن دراسة نايفة العيد (٢٠٢٤) توصلت الدراسة إلى أن مستوى الذكاء الانفعالي منخفض.

ثالثاً: الطفو الأكاديمي:

لقد تم تطوير علم النفس جنباً إلى جنب مع تطور الإنسان وبالتوازي مع تشكيل تحديات جديدة في حياته الحديثة. على الرغم من أن النظريات النفسية تتشكل كنتيجة للعلاقات المعقدة والمتبادلة لشخصية النظريين مع ظروفهم الاجتماعية والثقافية في عصرهم، إلا أن النظريات النفسية تتأثر في الوقت الحاضر بنوع جديد من علم تحديد القدرات والصفات الكامنة للإنسان؛ ذلك العلم يُعرف بـ "علم النفس الإيجابي" والذي يهدف إلى دراسة وتحديد وتطوير القدرات والفضائل في المجتمع البشري والإنساني.

ويعد الطفو الأكاديمي إحدى المفاهيم الحديثة في هذا العلم وندناوله فيما يلي:

مفهوم الطفو الأكاديمي:

من خلال الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة اتضح للباحثة تعدد التعريفات التي تناولت الطفو الأكاديمي ومنها ما يلي:

عرف (Martin & Marsh, 2009, P ٣٥٣)؛ عبد العزيز حسب الله (٢٠٢١، ص ٥٢٧)؛ محسوب الضوي، شيماء سليمان، والزهران إبراهيم (٢٠٢١، ص ١٥٥) الطفو الأكاديمي بأنه قدرة الفرد على تحمل الضغوط والاستجابة للتكيف مع النكسات التي تواجهه أثناء الدراسة. وعرفه (Putwain, Connors, Symes & Douglas-Osborn, 2012, P ٣٥٠) بأنه استجابة إيجابية وبناءة وقابلة للتكيف للتحديات والعقبات اليومية التي يواجهها الأكاديميون.

وأشار (Malmberg, Hall & Martin, 2013, P) ٢٦٣) بأنه قدرة الطالب على التعامل بنجاح مع الظروف المحيطة والتي تساعده على النمو الأكاديمي.

كما عرفه (Comeford, Battesnon & Tomy, 2015, P) ٩٩) بأنه قدرة الطلاب على مواجهة التحديات اليومية بنجاح في الحياة المدرسية وهو من المفاهيم التي تساعد على فهم القرارات التي تؤثر في استمرار الطالب في المدرسة.

أيضاً عرفه (Cassidy, 2016, P) ١) بأنه القدرة على التكيف الناجح بالرغم من الظروف الصعبة. وعرفته ابتسام عامر (٢٠١٨، ص ٢١٣)؛ وميمي إسماعيل (٢٠٢١، ص ٤١٦) بأنه قدرة الطلاب على النجاح والتغلب على العقبات والتحديات المعتاد حدوثها أثناء الحياة الدراسية اليومية.

واتفقت مع التعريفات السابقة جيهان محمود ونرمين أحمد (٢٠١٨، ص ٣٥٩)؛ وعفاف عثمان (٢٠٢٢، ص ١٠٨) وعرفوه بأنه قدرة الطالب على التغلب على ما يواجهه من ضغوط وعقبات ومحن وشدائد خلال اليوم الدراسي محتفظاً بثقته في نفسه ومن خلال علاقة جيدة مع معلمه.

وعرفه حسن عابدين (٢٠١٨، ص ٥٧)؛ رائدة أبو عبيد (٢٠٢٢، ص ٤٤٨)؛ هدى أبو العزم (٢٠٢٢، ص ٢٦٦) بأنه قدرة الطالب على إدارة التحديات الأكاديمية اليومية في حياته المدرسية مثل انخفاض الدرجات، قلق الاختبار، سوء معاملة من المحيطين به.

كما عرفه (Yun, Hiver & Al-Hoorie, 2018, P) ٣) بأنه استجابة تكيفية للعقبات المتكررة، والعادية، والمؤقتة في المواقف التعليمية.

وأيضاً عرفته شيري حليم (٢٠١٩، ص ٣٠٢) بأنه قدرة الطلاب على تخطي المشكلات اليومية التي تواجههم في نطاق المناخ المدرسي سواء كانت داخل حجرة الصف الدراسي أو خارجها، مما يؤدي بهم إلى الوصول إلى حالة من التوازن لديهم والحصول على نتائج إيجابية في مسار تعليمهم.

وأشار أحمد علي (٢٠٢٠، ص ٦١)؛ أحمد علي (٢٠٢١، ص ٤٧٣)؛ وإسلام عبد الوارث (٢٠٢١، ص ٥)؛ سحر الأحمد (٢٠٢٣، ص ١٢٠) بأنه قدرة الطالب على تحمل الضغوط والاستجابة للتكيف مع الصعوبات والمشكلات التي تواجهه أثناء الدراسة.

وعرفه عمر العظامات، ونظمي المعلا (٢٠٢٠، ص ٦٧٨)؛ وزينب محمد (٢٠٢٠، ص ١١) بأنه قدرة الطلاب على النجاح في التغلب على العقبات والتحديات اليومية المعتادة: مثل الأداء الدراسي الضعيف في بعض الأحيان. وانخفاض الدافعية للمشاركة. وضغوط الامتحانات والمنافسة داخل الصف.

ويشير أحمد داود (٢٠٢٣، ص ٤٧)؛ اسراء جمال الدين (٢٠٢٢، ص ٦٨٦)؛ وسهام الفقي (٢٠٢٣، ص ٢٧٩) بأنه قدرة الطالب على مواجهة التحديات التي تواجهها بشكل معتاد في الحياة الأكاديمية اليومية، مثل الإخفاق في بعض المواد أو ضعف التحصيل الدراسي ومدى مقاومته للضغوط

ودعم الآخرين له مما يؤدي إلى الوصول لحالة من التوازن لديه والحصول على نتائج إيجابية في مسار تعليمه.

العوامل المؤثرة على الطفو الأكاديمي:

ذكر (Martin 2013, P ٤٨٨)؛ الهام البلال (٢٠٢٠، ص ٤٠٢)؛ رسمية العتيبي (٢٠٢٣، ص ١٩٢)؛ عائشة ابن يحياء ونادية العمري (٢٠٢٣، ص ص ٢٠٥-٢٠٦)؛ عبد العزيز سليم (٢٠١٨، ص ٣٥٤)؛ (Bakhshae, Hejazi, Dortaj & Farzad 2017, P ٣٤٠)؛ مرفت خضير (٢٠٢٢، ص ٨٩٩)؛ ونورا غريب، مها شعيب، ومنار الشامسي (٢٠٢٣، ص ٢٨٨) أن هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر على الطفو الأكاديمي، وتتمثل تلك العوامل فيما يلي:

١- العوامل النفسية: وتتمثل في دافعية الفرد وقدراته على توظيف إمكانياته ومهاراته ومدى عملية التحكم والسيطرة والشعور بالهدف.

٢- العوامل الأكاديمية: وتتمثل في دوره بالصف الدراسي من حيث الاستيعاب واجتياز الاختبارات وقدرته على التكيف مع استراتيجيات التعلم المختلفة، وعلاقاته بالزملاء والمعلمين، ومشاركته بالأنشطة المدرسية.

٣- العوامل الأسرية والأقران: وتتمثل في دعم الأسرة، وقوة رعاية الوالدين، ونمط التواصل الأسري وأساليب المعاملة الوالدين القائمة على التفهم الوجداني والإيجابية، والتواصل مع الأصدقاء، وشبكات العلاقات مع الأصدقاء، والتزام الأقران بالتعليم.

أبعاد الطفو الأكاديمي:

بعد مراجعة البحوث السابقة المرتبطة بالطفو الأكاديمي اتضح أن هناك تصنيفات متعددة له ومن هذه التصنيفات ما يلي:

صنف أحمد علي وهشام عناني (٢٠٢١، ص ٤٦٨) الطفو الأكاديمي إلى:

١- الكفاءة الذاتية الأكاديمية: تتمثل في مجموعة من الأحكام التي يكونها الطالب عن نفسه، التي تعكس مدى ثقته في أداء المهام الدراسية، ومثابرتة في مواجهة التحديات والصعوبات الأكاديمية والفهم والأداء الجيد للمهام الأكاديمية.

٢- السيطرة على التحديات الأكاديمية: وتتمثل في التحكم في الرغبات، والاستفادة من الوقت بشكل مناسب، والتصدي لمعالجة المشكلات الشخصية بطرق علمية، والاستفادة من الخبرات السابقة في معالجتها، والمرونة، وتقبل أفكار الآخرين، والنقد البناء.

٣- الاندماج الأكاديمي: يتمثل في المشاركة في أنشطة التعلم، والاهتمام المعرفي، وبذل الجهد، والشعور بالحماس، والتحكم في الغضب والقلق، والتنظيم الذاتي، وبذل الجهد من أجل إتقان

المعارف والمهارات، والمشاركة في إثراء الخبرات التعليمية (أحمد علي وهشام عناني، ٢٠٢١، ص ٤٦٨).

بينما صنفه (Piosang, Bulilan, Ollamina, Pesa, Jrupero & Valentino, 2016,) إلى (٣٨P):

- ١- الفاعلية الذاتية: وتشير إلى قدرة الطلاب على الفهم والأداء الجيد للمهام الأكاديمية، وبذل أقصى ما في وسعهم لمواجهة التحديات وأداء المهام.
- ٢- السيطرة غير المؤكدة: وتعني عدم تأكد الطلاب من كيفية أداء المهام بشكل مناسب.
- ٣- القلق: أي الإحساس بالتوتر وعدم الارتياح عند التفكير في أداء المهام الأكاديمية مثل أداء الامتحانات.
- ٤- الاندماج الأكاديمي: ويعني الاشتراك والتمتع في أداء المهام الأكاديمية.
- ٥- العلاقة بين المعلم والطالب: وتعني العلاقات بين الطلاب والمعلم وطريقة تواصلهم مع معلمهم واحترام معلمهم لهم.

في حين أن (Panjwani & Aqil, ٢٠٢٠) صنفه إلى:

- ١- التنسيق: يشير إلى قدرة الطالب على التخطيط لأنشطته الأكاديمية وجدولتها.
- ٢- الوضوح: يشير إلى الوعي الذاتي لدى الطالب حيث يكون واضحاً بشكل كاف حول موقعه وأهدافه ومستقبله ومعتقداته الأكاديمية.
- ٣- الهدوء: يشير إلى حالة الطفل منخفض القلق.
- ٤- المناخ الدراسي: يشير إلى العلاقة الأكاديمية للطالب في أسرته ومدرسته.
- ٥- الثقة: تشير إلى الاكتفاء الذاتي للطالب من حيث يكون لديه إيمان قوي بتحقيق المهمة أو الهدف الأكاديمي المحدد بنجاح.
- ٦- الالتزام: يشير إلى الموقف الذي يلتزم فيه الطالب بطريقة ذاتية التنظيم بتحقيق الأهداف المستهدفة المتعلقة بدراسته.
- ٧- ضبط النفس: وتشير إلى موائمة الأفكار والمشاعر والأفعال مع الأهداف ذات القيمة الدائمة في مواجهة البدائل الأكثر أهمية.

وصنفته اسراء جمال الدين (٢٠٢٢، ص ٦٩٨) إلى:

- ١- المكون الوجداني: ويضم الأبعاد الآتية (فاعلية الذات، السيطرة غير المؤكدة، القلق).
 - ٢- المكون المعرفي: ويضم (التخطيط، المثابرة).
 - ٣- المكون السلوكي: ويضم (الاندماج الأكاديمي، العلاقة بين المعلم والطالب).
- وصنفته إسراء علي (٢٠٢٢، ص ٢٠٠٤) إلى:

١- الكفاءة الأكاديمية: ويعني اعتقاد أو إدراك الطالب لمستوى كفاءة أو فاعلية إمكاناته، أو قدراته الذاتية الأكاديمية التي تساعده على اتقان المهام الدراسية، والقيام بالمهام الدراسية، والقيام بمهامه الأكاديمية بنجاح لمعالجة المواقف أو المهام أو المشكلات أو الأهداف الأكاديمية، فكلما زادت الثقة بالكفاءة الذاتية زادت الجهود المبذولة للوصول إلى الهدف.

٢- المرونة الأكاديمية: وتعني مجموعة من الاستجابات السلوكية والمعرفية والعاطفية الإيجابية التكيفية التي تساعد الطالب على التعامل بفعالية مع الضغوط والتحديات والمحن التي تواجهه في البيئة الأكاديمية، وتساعده على التوافق الدراسي والتعافي من التأثيرات السلبية الناتجة عن عدم بلوغ الأهداف الأكاديمية، والإحباطات، والمشكلات الدراسية، وذلك من خلال إيجاد الطالب أهداف وأساليب بديلة، والتحكم في أدلة بشكل إيجابي يمكنه من مواصلة الدراسة بفعالية واقتدار، وتزيد من احتمالية نجاحه الأكاديمي، ويضم الكفاءة الذاتية، والتخطيط والضبط، والقلق المنخفض، والمثابرة.

٣- حل المشكلات التعليمية: وتعني العمليات التفكيرية التي يستخدم فيها الفرد معارفه ومهاراته من أجل الاستجابة لوضع ليس مألوف يستعدى إزالته، ويعتبر حل المشكلات جزءاً لا يتجزأ من الحيلة التنظيمية.

وفي هذا البحث تتبنى الباحثة تصنيف (Piosang, Bulilan, Ollamina, Pesa, JRupero) (٣٨ & Valentino, 2016, P) الذي يصنف الطفو الأكاديمي إلى الفاعلية الذاتية، السيطرة غير المؤكدة، القلق، الاندماج الأكاديمي، والعلاقة بين الأستاذ والطالب.

التمييز بين الصمود الأكاديمي والطفو الأكاديمي:

الطفو الأكاديمي هو القدرة على التعامل مع التحديات والانتكاسات المعتادة التي تواجه الطلاب يومياً في حياتهم الأكاديمية، في حين أن الصمود الأكاديمي يرتبط بالشدائد والمحن الأكاديمية الكبرى أو الحادة التي قد تواجه بعض الطلاب، وأن الطفو الأكاديمي يعد شرطاً أساسياً ولكنه غير كافي للصمود الأكاديمي، وقد حددت الفروق بين كل من الصمود الأكاديمي والطفو الأكاديمي فيما يلي:

- ١- الصمود الأكاديمي يرتبط بالانخفاض المزمن وال فشل المزمن، أما الطفو الأكاديمي يتعامل مع الأداء الدراسي الضعيف الذي يحدث للطالب في بعض الأحيان.
- ٢- الصمود الأكاديمي يرتبط بالهروب من المدرسة والشعور بالسخط من المدرسة، أما الطفو الأكاديمي يرتبط بانخفاض الدافعية وعدم المشاركة الصفية.
- ٣- يتعامل الصمود الأكاديمي مع الفشل المزمن، بينما يتعامل الطفو الأكاديمي مع قلة الثقة في الحياة الدراسية في بعض الأحيان.

٤- يتعامل الصمود الأكاديمي مع حالات الاغتراب والعزلة والمعارضين للمعلمين والأهل، بينما يتعامل الطفو الأكاديمي مع التفاعلات السلبية البسيطة داخل المدرسة مثل ردود الفعل البسيطة من المدرسين وزملاء الصف.

٥- يتعامل الصمود الأكاديمي مع الحالات الإكلينيكية المرضية مثل القلق والاكتئاب، بينما يتعامل الطفو الأكاديمي مع القلق والتوتر البسيط الذي يتضح عند اختبار مادة صعبة أو الثقة المنخفضة (حنان محمود، ٢٠١٨، ص ص ٢٥٠-٢٥١؛ جيهان محمود ونرمين أحمد، ٢٠١٨، ص ص ٣٦٦-٣٦٧؛ رمضان سيد، ٢٠٢٠، ص ص ٢٩١-٢٩٢؛ سهام خليفة، ٢٠٢٢، ص ٨٠٦؛ محمد السيد، وعبد الرحمن مسعود، ٢٠٢١، ص ص ٦٣-٦٤؛ مروة سعادة، وأسماء عيسى، ٢٠٢٢، ص ص ٤٥-٤٦؛ نشوة البصير، ٢٠٢١، ص ص ٧٨٥-٧٨٦).

ومن الدراسات التي تناولت الطفو الأكاديمي لدى طلاب الجامعة:

هدفت دراسة (Rameli, Rustam & Kosnin, ٢٠١٤) إلى وضع نموذج يفسر العلاقات بين الطفو الأكاديمي في مادة الرياضيات وكل من توجهات أهداف الإنجاز والتنظيم الذاتي وذلك على عينة قوامها (١٢٠) طالباً من جامعة ماليزيا، أوضحت نتائج الدراسة أن توجهات أهداف الإنجاز تدفع الطلاب إلى تنظيم الذات والذي بدوره يحسن في مستوى الطفو الأكاديمي في مادة الرياضيات، أي أن تنظيم الذات يلعب دوراً وسيطاً في العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز والطفو الأكاديمي.

أما دراسة (Piosang, Bulilan, Ollamina, Pesa, Jrupero & Valentino, ٢٠١٦) هدفت إلى بناء مقياس جديد للطفو الأكاديمي لطلاب المحاسبة وتضمن المقياس خمسة أبعاد هي: الفاعلية الذاتية، التحكم غير المؤكد، الاندماج الأكاديمي، القلق، علاقة المعلم والطالب، وتم تطبيق المقياس على عينة قوامها (٣٠٠) طالب وطالبة من طلبة مرحلة البكالوريوس بجامعة مانيتا قسم المحاسبة، وتم حساب ثبات الاختبار باستخدام معامل ألفا والذي بلغ (٠.٨١) للمقياس ككل، كما تم حساب صدق الاختبار باستخدام الصدق العاملي باستخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي وأكدت نتائج الدراسة مناسبة النموذج المفترض لمفهوم الطفو.

ولاستكشاف العلاقات بين القلق الأكاديمي واستخدام الطلاب لمجموعات من استراتيجيات التعلم (الحفظ، التطوير، الأهداف الشخصية، التعاون) بواسطة الطفو الأكاديمي أجرى (Collie, Martin, Bottrell, Armstrong, Ungar & Liebenberg, ٢٠١٧) دراسة على (٣٨٠) طالباً من الطلاب الصينيين. وأظهرت نتائج الدراسة أن القلق يرتبط إيجابياً مع الحفظ، ووضع الأهداف وذلك من خلال الطفو.

واهتمت دراسة (Kim, ٢٠١٧) بالكشف عن المثابرة بأبعادها (المثابرة في الجهد واتساق الاهتمام) والأهداف طويلة المدى، الطفو الأكاديمي، ومنظور الزماني المستقبلي كبنيات مميزة، والكشف عن القدرة التنبؤية لهذه البنيات بالتحصيل الدراسي لدى (٣٢٨) طالباً من الطلاب الجامعيين، واستخدمت الدراسة مقياس الطفو الأكاديمي، ومقياس لقياس المثابرة والأهداف طويلة المدى. وكشفت نتائج الدراسة عن أن الالتزام تنبأ إيجابياً أكثر من المتغيرات الديموغرافية والتحفيزية بالتحصيل الدراسي.

وكشفت دراسة عبد العزيز سليم (٢٠١٨) عن الاسهام النسبي لكل من اليقظة العقلية والتفكير الإيجابي في التنبؤ بالطفو الأكاديمي لدى عينة من طلاب كلية التربية، جامعة دمنهور، وتكونت العينة من (٣٠٨) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية بالفرقة الثالثة عام، طبق عليهم استبيان اليقظة العقلية، مقياس التفكير الإيجابي، مقياس الطفو الأكاديمي، وكشفت النتائج عن توسط التفكير الإيجابي بين كل من اليقظة العقلية والطفو الأكاديمي، بينما لم تكشف نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة في الطفو الأكاديمي يمكن عزوها للنوع أو التخصص الدراسي.

وللتعرف على مدى إسهام كل من توجهات أهداف الإنجاز والقدرة على التكيف في التنبؤ بالطفو الأكاديمي لدى عينة من طالبات كلية التربية قسم علم النفس جامعة القصيم أجرت حنان محمود (٢٠١٨) دراسة على (٩٣) طالبة بالمستوى الرابع و(١٠٧) طالبة بالمستوى الأول، واستخدمت الدراسة مقياس توجهات أهداف الإنجاز ومقياس القدرة على التكيف ومقياس الطفو الأكاديمي، ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة وجود ارتباط موجب بين أهداف الإتقان/ الاقدام والطفو الأكاديمي، وجود ارتباط سالب بين أهداف الإتقان/ الاحجام والطفو الأكاديمي.

وتعرفت دراسة (Anderson, ٢٠١٩) على أثر الطفو الأكاديمي في تحسين الرفاهية النفسية والصحة العقلية لدى (٣٢) طالب جامعي، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وأخرى ضابطة، واستخدم البحث برنامج قائم على الطفو الأكاديمي، ومقياس الرفاهية النفسية، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فروق في الرفاهية النفسية والصحة العقلية بين القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

وهدف دراسة (Safoura & Behzad, ٢٠١٩) إلى التعرف على الطفو الأكاديمي لدى طلاب الجامعة في ضوء الجنس والمستوى التعليمي، وتكونت عينة البحث من (٢٧٢) طالباً جامعياً، واستخدم البحث مقياس الطفو الأكاديمي، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فروق في الطفو الأكاديمي بين طلاب الفرقة الأولى وطلاب الفرقة الرابعة في الطفو الأكاديمي لصالح طلاب الفرقة الرابعة، كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق في الطفو الأكاديمي بين الذكور والإناث.

وتعرفت دراسة أحمد علي (٢٠٢٠) على الطفو الأكاديمي كمتغير وسيط بين ضغط الصدمة الثانوي الأسري والازدهار المعرفي لدى طلاب الجامعة، وتضمنت عينة الدراسة (٢٩٧) طالباً وطالبة من طلاب السنة النهائية بجامعة الوادي الجديد، طبق عليهم مقاييس الطفو الأكاديمي والازدهار المعرفي وضغط الصدمة الثانوي الأسري، وأشارت أهم نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الطفو الأكاديمي وضغط الصدمة الثانوي الأسري، وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الطفو الأكاديمي والازدهار المعرفي.

وكشفت دراسة (Benavandi & Zadeh, ٢٠٢٠) عن دور التفكير الناقد في توسط العلاقة بين المرونة الأسرية واليقظة العقلية وبين الطفو الأكاديمي لدى عينة قوامها (٤٠٠) طالب من جامعة كرمان للعلوم الطبية، واستخدم الباحثين استبيان التفكير الناقد، استبيان المرونة الأسرية، استبيان اليقظة العقلية، واستبيان الطفو الأكاديمي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود دور للتفكير الناقد في توسط العلاقة بين الطفو الأكاديمي وكلاً من المرونة الأسرية واليقظة العقلية.

وتحققت دراسة عبد العزيز حسب الله (٢٠٢١) من التأثير غير المباشر المشروط لليقظة العقلية في قلق الاختبار الالكتروني لدى طلاب الجامعة عبر الطفو الأكاديمي كمتغير وسيط معدل في ضوء بعض المتغيرات الفئوية المعدلة، ولتحقيق هذا الهدف أعد الباحث مقياس اليقظة العقلية، مقياس الطفو الأكاديمي، ومقياس قلق الاختبار الالكتروني، وبعد تطبيق الأدوات على عينة قوامها (٢٠٠) طالب وطالبة من طلاب التخصصات العلمية والأدبية بكلية التربية. توصل البحث إلى وجود تأثير موجب مباشر دال إحصائياً لليقظة العقلية في الطفو الأكاديمي، وجود تأثير سالب مباشر دال إحصائياً للطفو الأكاديمي في قلق الاختبار الالكتروني، الطفو الأكاديمي يتوسط العلاقة بين اليقظة العقلية وقلق الاختبار الالكتروني توسطاً تاماً.

وللتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الطفو الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بقنا أجرى محسوب الضوي، شيماء سليمان، والزهراء إبراهيم (٢٠٢١) دراسة على (١٨٠) طالباً من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية بقنا، وأوضحت النتائج أن مقياس الطفو الأكاديمي يتكون من خمسة عوامل استوعبت (٣٨.١٠٥٪) من التباين المفسر، وبلغت قيمة معامل ألفا (٠.٨٤٢، ٠.٨٢٥، ٠.٨٣٠، ٠.٦٩٣، ٠.٧٠٥، ٠.٥٥٠) للدرجة الكلية والأبعاد على الترتيب، وقيمة معامل سبيرمان-براون (٠.٨٨٠) ومعامل جتمان (٠.٨٧٥) وهذا يدل على صلاحية المقياس في تعريف المتغير المستهدف بالمقياس وصلاحيته للاستخدام لجمع البيانات في دراسات أخرى.

وهدف دراسة عفاف عثمان (٢٠٢٢) إلى التعرف على العلاقات بين الطفو الأكاديمي والرفاهة النفسية والكفاءة الذاتية لدى (٥٨٢) طالبة من جامعة نجران، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس الطفو الأكاديمي، ومقياس الرفاهية النفسية، ومقياس الكفاءة الذاتية، وتوصلت الدراسة إلى وجود

علاقة ارتباطية موجبة بين الطفو الأكاديمي، الكفاءة الذاتية والرفاهية النفسية، تؤثر الكفاءة الذاتية تأثيراً إيجابياً كمتغير وسيط على العلاقة بين الطفو الأكاديمي والرفاهية النفسية.

وعملت دراسة اسراء علي (٢٠٢٢) على تنمية مهارات القيادة التعاونية والطفو الأكاديمي من خلال الكشف عن أثر نمط المساعدات الالكترونية في بيئة تعلم مصغر في تنمية مهارات القيادة التعاونية والطفو الأكاديمي لدى (٦٠) طالب وطالبة من الطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة، قسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية، وأعدت أدوات القياس المتمثلة في اختبار موقفي لمهارات القيادة التعاونية، مقياس الطفو الأكاديمي، وأظهرت النتائج وجود فاعلية في بيئة التعلم المصغرة المقترحة سواء باستخدام نمط المساعدات الالكترونية التفسيرية أو باستخدام نمط المساعدات الالكترونية التصحيحية في تنمية مهارات القيادة التعاونية والطفو الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين بتكنولوجيا التعليم.

أما دراسة سهام خليفة (٢٠٢٢) كشفت عن العلاقة بين الهوية الأكاديمية وكل من إعاقة الذات والطفو الأكاديمي لدى (٦٧٥) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة من الفرقة الأولى إلى الرابعة من التخصصات العلمية والأدبية. وكانت أدوات البحث مقاييس الهوية الأكاديمية وإعاقة الذات والطفو الأكاديمي. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية بين الهوية الأكاديمية والطفو الأكاديمي، بينما لم تظهر فروق بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل في الطفو الأكاديمي. وإسهام الهوية الأكاديمية في التنبؤ بالطفو الأكاديمي.

وكشفت مروة سعادة وأسماء عيسى (٢٠٢٢) عن العلاقة بين التنمر والتحيزات المعرفية، التعرف على العلاقة بين التنمر والطفو الأكاديمي لدى (٨٣١) طالب وطالبة من طلاب كلية الاقتصاد المنزلي، ولتحقيق ذلك تم إعداد مقياس سلوك التنمر، مقياس التحيزات المعرفية، ومقياس الطفو الأكاديمي، وقد أسفر البحث الحالي عن وجود علاقة ارتباطية عكسية سالبة بين الطفو الأكاديمي والتنمر، ووجود فروق بين متوسطي درجات مقياس الطفو الأكاديمي ككل ولكل بعد على حدة وذلك لصالح منخفضي التنمر.

وهدف دراسة مرفت خضير (٢٠٢٢) إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الطفو الأكاديمي وكلاً من التوجه الزمني ودافعية الإتقان لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة البحث من (٦٠٠) طالب من طلاب جامعة الأزهر، وللتحقق من أهداف البحث تم تطبيق مقاييس الطفو الأكاديمي والتوجه الزمني ودافعية الإتقان من إعداد الباحثة، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الطفو الأكاديمي وكلاً من التوجه الزمني ودافعية الإتقان، عدم وجود فروق في أبعاد الطفو الأكاديمي والدرجة الكلية باختلاف التخصص سوى في بعد مقاومة الضغوط وكانت الفروق في اتجاه الكليات العلمية، كما اتضح إمكانية التنبؤ بالطفو الأكاديمي من خلال متغيرات البحث (التوجه الزمني ودافعية الإتقان).

وهدف دراسة نورا غريب، مها شعيب، ومنار الشامي (٢٠٢٣) إلى الوصول إلى نماذج بنائية تدرس تأثير الاجهاد الرقمي بأبعاده والاندماج الجامعي بأبعاده على الطفو الأكاديمي لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية، والبالغ عددهم (٤٢٨) طالباً وطالبة وذلك من خلال تطبيق مقياس الطفو الأكاديمي، ومقياس الإجهاد الرقمي، ومقياس الاندماج الجامعي، وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الإجهاد الرقمي وبين الطفو الأكاديمي، والاندماج الجامعي، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين الطفو الأكاديمي والاندماج الجامعي، أبعاد الاندماج الجامعي الثلاثة تشترك معاً كمتغيرات منبئة بالطفو الأكاديمي.

وسعت سحر الأحمدى (٢٠٢٣) إلى التعرف على العلاقة بين تنظيم الانفعال والطفو والتفاؤل الأكاديميين لدى (٥٠٢) طالبة من طالبات كلية التربية بنات بالقاهرة- جامعة الأزهر. واستخدمت مقياس تنظيم الانفعال ومقياس الطفو الأكاديمي ومقياس التفاؤل الأكاديمي. وتوصل البحث إلى وجود علاقة بين تنظيم الانفعال وبين كل من الطفو الأكاديمي والتفاؤل الأكاديمي لدى عينة البحث من طالبات الجامعة. وإمكانية التنبؤ بالطفو الأكاديمي من خلال أبعاد التنظيم الانفعالي.

وهدف عائشة ابن يحياء ونادية العمري (٢٠٢٣) إلى مطابقة نموذج مقترح للعلاقة بين اليقظة العقلية والطفو الأكاديمي والهناء الذاتي لدى عينة قوامها (٣٠٠) طالبة بالدراسات العليا بجامعة الملك سعود، استخدمت الدراسة مقياس اليقظة العقلية ومقياس الطفو الأكاديمي ومقياس الهناء الذاتي، وتوصلت النتائج إلى وجود تأثير موجب بين اليقظة العقلية والطفو الأكاديمي، كما أشارت النتائج إلى دور الطفو الأكاديمي كمتغير وسيط بين اليقظة العقلية والهناء الذاتي.

تعقيب على الدراسات التي تناولت الطفو الأكاديمي:

استعرضت الباحثة عدد من الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية منها عدد من الدراسات العربية والأخرى أجنبية، وقد تم ترتيبها في تسلسل زمني من الأقدم إلى الأحداث خلال المدة من (٢٠١٤-٢٠٢٣)، ومن خلال استعراض الدراسات السابقة اتضح الآتي:

- ١- من حيث الأهداف: اتسمت الدراسات السابقة بالتنوع من حيث الأهداف التي تسعى إليها، حيث هدفت دراسة (Rustam, Rameli & Kosnin, ٢٠١٤) إلى وضع نموذج يفسر العلاقات بين الطفو الأكاديمي في مادة الرياضيات وكل من توجهات أهداف الإنجاز والتنظيم الذاتي، في حين هدفت دراسة أمل عبد العزيز (٢٠٢٢) (Piosang, Bulilan, Ollamina, Pesa,) إلى بناء مقياس جديد للطفو الأكاديمي، أما دراسة (Jrupero & Valentino, ٢٠١٦) إلى بناء مقياس جديد للطفو الأكاديمي، أما دراسة (Collie, Martin, Bottrell, Armstrong, Ungar & Liebenberg, ٢٠١٧) استكشفت العلاقات بين القلق الأكاديمي واستخدام الطلاب لمجموعات من استراتيجيات التعلم بواسطة الطفو الأكاديمي، كما هدفت دراسة (Kim, ٢٠١٧) للكشف عن المثابرة والأهداف

طويلة المدى، والطفو الأكاديمي، ومنظور الزمني المستقبلي كبنيات مميزة، والكشف عن القدرة التنبؤية لهذه البنيات بالتحصيل الدراسي، أما دراسة عبد العزيز سليم (٢٠١٨) كشفت عن الاسهام النسبي لكل من اليقظة العقلية والتفكير الإيجابي في التنبؤ بالطفو الأكاديمي، بينما تعرفت دراسة حنان محمود (٢٠١٨) على مدى إسهام كل من توجهات أهداف الإنجاز والقدرة على التكيف في التنبؤ بالطفو الأكاديمي، وتعرفت دراسة (Anderson, ٢٠١٩) على أثر الطفو الأكاديمي في تحسين الرفاهية النفسية والصحة العقلية؛ أما دراسة (Benavandi & Zadeh, ٢٠٢٠) كشفت عن دور التفكير الناقد في توسط العلاقة بين المرونة الأسرية واليقظة العقلية وبين الطفو الأكاديمي؛ بينما هدفت دراسة عفاف عثمان (٢٠٢٢) إلى التعرف على العلاقات بين الطفو الأكاديمي والرفاهة النفسية والكفاءة الذاتية؛ في حين دراسة سهام خليفة (٢٠٢٢) كشفت عن العلاقة بين الهوية الأكاديمية وكل من إعاقة الذات والطفو الأكاديمي؛ ودراسة مرفت خضير (٢٠٢٢) تعرفت على طبيعة العلاقة بين الطفو الأكاديمي وكلاً من التوجه الزمني ودافعية الإتقان؛ بينما سعت سحر الأحمد (٢٠٢٣) إلى التعرف على العلاقة بين تنظيم الانفعال والطفو والتفاؤل الأكاديميين، في حين هدفت عائشة ابن يحياء ونادية العمري (٢٠٢٣) إلى مطابقة نموذج مقترح للعلاقة بين اليقظة العقلية والطفو الأكاديمي والهناء الذاتي.

٢- من حيث أدوات الدراسة: فقد استخدمت الدراسات السابقة عدداً من الأدوات والمقاييس التي استفادت منها الباحثة في إعداد أدوات الدراسة الحالية، حيث استخدمت دراسات كل من (Piosang, Bulilan, Ollamina, Pesa, Rustam, Rameli & Kosnin, 2014) (Collie, Martin, Bottrell, Armstrong, Jrupero & Valentino, 2016) (Kim, Ungar & Liebenberg, 2017)؛ عبد العزيز سليم (٢٠١٨)؛ أحمد علي (٢٠٢٠)؛ محسوب الضوي، شيماء سليمان، والزهران إبراهيم (٢٠٢١)؛ عفاف عثمان (٢٠٢٢)؛ اسراء علي (٢٠٢٢)؛ سهام خليفة (٢٠٢٢)؛ مروة سعادة وأسماء عيسى (٢٠٢٢)؛ مرفت خضير (٢٠٢٢)؛ سحر الأحمد (٢٠٢٣)؛ وعائشة ابن يحياء ونادية العمري (٢٠٢٣) مقاييس متعددة للطفو الأكاديمي.

٣- من حيث العينة: تناولت الباحثة في محور الدراسات السابقة الحالي المرحلة الجامعية لأنها المرحلة المرتبطة بالبحث الحالي.

٤- من حيث منهج الدراسة: فقد استخدمت الدراسات السابقة (Rustam, Rameli & Kosnin, 2014) (Piosang, Bulilan, Ollamina, Pesa, Jrupero & Valentino, 2016) (Collie, Martin, Bottrell, Armstrong, Ungar & Valentino, 2016)

(Kim ؛ Liebenberg, 2017, ٢٠١٧)؛ عبد العزيز سليم (٢٠١٨)؛ أحمد علي (٢٠٢٠)؛ محسوب الضوي، شيماء سليمان، والزهران إبراهيم (٢٠٢١)؛ عفاف عثمان (٢٠٢٢)؛ اسراء علي (٢٠٢٢)؛ سهام خليفة (٢٠٢٢)؛ مروة سعادة وأسماء عيسى (٢٠٢٢)؛ مرفت خضير (٢٠٢٢)؛ سحر الأحمدى (٢٠٢٣)؛ وعائشة ابن يحياء ونادية العمري (٢٠٢٣) المنهج الوصفي الارتباطي والمقارن.

٥- من حيث النتائج: توصلت دراسة (Rustam, Rameli & Kosnin, ٢٠١٤) إلى أن توجهات أهداف الإنجاز تدفع الطلاب إلى تنظيم الذات والذي بدوره يحسن في مستوى الطفو الأكاديمي في مادة الرياضيات، أما دراسة (Piosang, Bulilan, Ollamina, Pesa, Jrupero & Valentino, ٢٠١٦) أسفرت عن بناء مقياس جديد للطفو الأكاديمي، بينما أظهرت دراسة (Collie, Martin, Bottrell, Armstrong, Ungar & Liebenberg, ٢٠١٧) أن القلق يرتبط إيجابياً مع الحفاظ، ووضع الأهداف وذلك من خلال الطفو، في حين دراسة (Kim, ٢٠١٧) كشفت عن أن الالتزام تنبأ إيجابياً أكثر من المتغيرات الديموغرافية والتحفيزية بالتحصيل الدراسي، وكشفت دراسة عبد العزيز سليم (٢٠١٨) عن توسط التفكير الإيجابي بين كل من اليقظة العقلية والطفو الأكاديمي، بينما لم تكشف نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة في الطفو الأكاديمي يمكن عزوها للنوع أو التخصص الدراسي، وتوصلت دراسة (Anderson, ٢٠١٩) إلى وجود فروق في الرفاهية النفسية والصحة العقلية بين القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، أما دراسة (Safoura & Behzad, ٢٠١٩) توصلت إلى وجود فروق في الطفو الأكاديمي بين طلاب الفرقة الأولى وطلاب الفرقة الرابعة في الطفو الأكاديمي لصالح طلاب الفرقة الرابعة، كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق في الطفو الأكاديمي بين الذكور والإناث، بينما توصلت دراسة عفاف عثمان (٢٠٢٢) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الطفو الأكاديمي، الكفاءة الذاتية والرفاهية النفسية، وأسفرت دراسة سهام خليفة (٢٠٢٢) عن وجود علاقة ارتباطية بين الهوية الأكاديمية والطفو الأكاديمي، بينما لم تظهر فروق بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل في الطفو الأكاديمي. وإسهام الهوية الأكاديمية في التنبؤ بالطفو الأكاديمي، أما دراسة مروة سعادة وأسماء عيسى (٢٠٢٢) وجدت علاقة ارتباطية عكسية سالبة بين الطفو الأكاديمي والتمتع، بينما دراسة سحر الأحمدى (٢٠٢٣) كشفت عن العلاقة بين تنظيم الانفعال وبين كل من الطفو الأكاديمي والتفاؤل الأكاديمي، في حين أن دراسة عائشة ابن يحياء ونادية العمري (٢٠٢٣) توصلت إلى وجود تأثير موجب بين اليقظة العقلية والطفو الأكاديمي

الفروض:

- من خلال عرض الدراسات السابقة والاطار النظري يمكن صياغة فروض البحث على النحو التالي:
- ١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة والمتوسط الفرضي على مقياس الرشاقة المعرفية لدى المتفوقين أكاديمياً والعاديين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط.
 - ٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة والمتوسط الفرضي على مقياس الذكاء الانفعالي لدى المتفوقين أكاديمياً والعاديين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط.
 - ٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة والمتوسط الفرضي على مقياس الطفو الأكاديمي لدى المتفوقين أكاديمياً والعاديين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط.
 - ٤- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المتفوقين أكاديمياً، والعاديين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط في أبعاد الرشاقة المعرفية
 - ٥- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المتفوقين أكاديمياً، والعاديين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط في أبعاد الذكاء الانفعالي
 - ٦- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المتفوقين أكاديمياً، والعاديين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط في أبعاد الطفو الأكاديمي
 - ٧- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب عينة الدراسة في الرشاقة المعرفية تعزى للتخصص الدراسي
 - ٨- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب عينة الدراسة في الذكاء الانفعالي تعزى للتخصص الدراسي
 - ٩- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب عينة الدراسة في الطفو الأكاديمي تعزى للتخصص الدراسي
 - ١٠- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب المتفوقين أكاديمياً والعاديين في الرشاقة المعرفية والذكاء الانفعالي والطفو الأكاديمي بأبعادهم المختلفة
 - ١١- تشكل متغيرات الرشاقة المعرفية كمتغير مستقل، والذكاء الانفعالي كمتغير وسيط والطفو الأكاديمي كمتغير تابع نموذجاً بنائياً يفسر العلاقات السببية (التأثيرات) بين هذه المتغيرات لدى المتفوقين أكاديمياً من طلاب كلية التربية جامعة دمياط.

١٢- تشكل متغيرات الرشاقة المعرفية كمتغير مستقل، والذكاء الانفعالي كمتغير وسيط والطفو الأكاديمي كمتغير تابع نموذجاً بنائياً يفسر العلاقات السببية (التأثيرات) بين هذه المتغيرات لدى العاديين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط.

الإجراءات المنهجية للبحث:

أولاً: منهج البحث:

استخدمت الباحثة في البحث الحالي المنهج الوصفي الارتباطي والمقارن حيث استهدف البحث الحالي دراسة العلاقة بين الرشاقة المعرفية والطفو الأكاديمي والذكاء الانفعالي لدى طلاب كلية التربية جامعة دمياط.

ثانياً: عينة البحث:

انقسمت عينة البحث إلى:

١- عينة البحث الاستطلاعية:

هدفت الدراسة الاستطلاعية إلى الوقوف على مدى مناسبة الأدوات المستخدمة لمستوى أفراد العينة والتأكد من وضوح تعليمات الأدوات، والتأكد من وضوح البنود المتضمنة في أدوات البحث والتعرف على الصعوبات التي قد تظهر أثناء التطبيق والعمل على تلاشيها والتغلب عليها، إلى جانب التحقق من صدق وثبات أدوات البحث. ولتحقيق هذه الأهداف قامت الباحثة بتطبيق أدوات البحث على عينة استطلاعية روعي عند اختيارها أن يتوافر فيها معظم خصائص العينة الأساسية للبحث. وقد تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (٢٠٠) طالب وطالبة بالفرقة الثانية بكلية التربية جامعة دمياط شعب (علم النفس - تربية خاصة - لغة عربية - لغة انجليزية - لغة فرنسية - تاريخ - جغرافيا - كيمياء - فيزياء - رياضيات - بيولوجي).

٢- عينة الدراسة النهائية:

تكونت عينة البحث النهائية من (٣٠٠) طالب وطالبة بالفرقة الثانية بكلية التربية جامعة دمياط شعب (علم النفس - تربية خاصة - لغة عربية - لغة انجليزية - لغة فرنسية - تاريخ - جغرافيا - كيمياء - فيزياء - رياضيات - بيولوجي) منهم (١٧٥) طالب عادي، (١٢٥) طالب متفوق أكاديمي. ثالثاً: أدوات البحث:

لجمع المعلومات والبيانات اللازمة لاختبار فروض البحث، تم تصميم الأدوات التالية:

١- مقياس الرشاقة المعرفية (إعداد الباحثة)

(١) الهدف من المقياس: يهدف المقياس لقياس الرشاقة المعرفية لدى طلاب الفرقة الثانية كلية التربية جامعة دمياط.

(٢) إجراءات إعداد المقياس:

لإعداد هذا المقياس قامت الباحثة بالاطلاع على العديد من المقاييس التي أعدت في مجال الرشاقة المعرفية: وذلك لحصر أهم أبعاد الرشاقة المعرفية؛ ومن هذه المقاييس التي أطلعت عليها الباحثة وقد استفادت منها كثيراً في إعداد المقياس ما يلي:

(١) مقياس الرشاقة المعرفية لمروة الخطيب (٢٠٢٢): هدف لقياس الرشاقة المعرفية لدى طلاب الجامعة، وتكون المقياس من (٣٠) مفردة على هيئة مواقف سلوكية، موزعة على ثلاثة أبعاد هم (الانفتاح المعرفي - المرونة المعرفية - تركيز الانتباه).

(٢) مقياس الرشاقة المعرفية لأمل عبد العزيز (٢٠٢٢): هدف لقياس الرشاقة المعرفية لدى طلاب الجامعة، وتكون المقياس من (٢٦) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد هم (الانفتاح المعرفي - المرونة المعرفية - تركيز الانتباه).

(٣) مقياس الرشاقة المعرفية إيمان أبو عرب (٢٠٢٢): هدف لقياس الرشاقة المعرفية لدى طلاب الجامعة، وتكون المقياس من (٣٠) مفردة موزعة بالتساوي على ثلاثة أبعاد هم (المرونة المعرفية - تركيز الانتباه - الانفتاح المعرفي).

(٤) مقياس الرشاقة المعرفية لأيمن محمد ومحمد عثمان (٢٠٢٢): هدف المقياس لقياس الطفو الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وتكون المقياس من (٢٧) بند موزعة بالتساوي على ثلاثة أبعاد هم (الانفتاح المعرفي - المرونة المعرفية - تركيز الانتباه).

(٥) مقياس الرشاقة المعرفية لثناء عبد الحافظ (٢٠٢٤): هدف المقياس لقياس الطفو الأكاديمي لدى معلمي المرحلة الابتدائية، وتكون المقياس من (٢٠) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد هم (الانفتاح المعرفي - الانتباه المركز - المرونة المعرفية).

(٦) مقياس الرشاقة المعرفية لحلمي الفيل (٢٠٢٠): هدف المقياس لقياس الرشاقة المعرفية لدى طلاب الجامعة، وتكون المقياس من (٣١) مفردة موزعة على الأبعاد الثلاثة (الانفتاح المعرفي - المرونة المعرفية - تركيز الانتباه).

(٣) تحديد أبعاد المقياس تعريفاً إجرائياً: بالإطلاع على التراث السيكلوجي الذي توفر للباحثة - في حدود اطلاعها - تم تحديد (٣) أبعاد لهذا المقياس كل منها يقيس بعد من أبعاد الرشاقة المعرفية، وتم عرض تعريفاتها في المصطلحات الإجرائية للبحث.

(٤) صياغة مفردات المقياس: تمت صياغة المفردات الخاصة بكل بعد في ضوء تعريفه.

(٥) تحكيم المقياس في صورته الأولية: تم عرض المقياس على مجموعة من الخبراء في مجال التخصص لاستطلاع آرائهم حول صلاحية الأبعاد لقياس المفهوم الذي صمم من أجله المقياس

وحول صلاحية صياغة المفردات لقياس الأبعاد التي تنتمي لها وفق لتعريفاتها المحددة، وفي ضوء ذلك تم الاتفاق على المفردات والأبعاد بصياغتها الحالية.

(٦) إجراء دراسة استطلاعية للمقياس: تم تطبيق المقياس على (٢٠٠) طالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من التخصصات التالية (علم النفس - تربية خاصة - لغة عربية - لغة انجليزية - لغة فرنسية - تاريخ - جغرافيا - كيمياء - فيزياء - رياضيات - بيولوجي).

(٧) وصف المقياس بصورته النهائية: تضمن المقياس في صورته النهائية من (٤٥) مفردة بواقع (١٥) مفردات لكل بعد، ويستجيب عليها المفحوص بطريقة التقرير الذاتي وفقاً لمقياس ليكرت خماسي التدرج (موافق تماماً - موافق - محايد - معارض - معارض تماماً)، وجدول (١) يوضح مفردات المقياس وتوزيعها على أبعاده.

جدول (١) يبين توزيع مفردات مقياس الرشاقة المعرفية على أبعاده

م	البعد	أرقام المفردات
1	الانفتاح المعرفي	1- 4- 7- 10-13-16-19-22-25-28-31-34-37-40-43
2	تركيز الانتباه	2- 5- 8- 11- 14- 17- 20- 23- 26- 29- 32- 35- 38- 41- 44
3	المرونة المعرفية	3- 6- 9- 12- 15- 18- 21- 24- 27- 30- 33- 36- 39- 42- 45

(٨) طريقة تطبيق المقياس: هذا المقياس يطبق جمعي، أي على كل طلاب العينة مرة واحدة في نفس التوقيت.

(٩) تحديد طريقة التصحيح: يصحح المقياس بحيث تعطي المفردات الإيجابية الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب بينما المفردات السالبة تأخذ الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) وذلك وفقاً للتدرج المستخدم، وكانت مفردات السالبة أرقامها (٢٠، ٢٣، ٢٦، ٢٩)، وأيضاً يكون لكل مفحوص درجة على كل مفردة ودرجة على كل بعد هي مجموع درجات مفرداته ودرجة كلية للمقياس هي مجموع درجات أبعاده، وتكون أعلى درجة للمقياس ككل هي (٢٢٥) وأدنى درجة هي (٤٥)، وكذلك بالنسبة للأبعاد يكون أعلى درجة للبعد (٧٥) وأدنى درجة هي (١٥).

(١٠) الخصائص السيكومترية للمقياس:

(١) صدق المقياس:

وللتأكد من صدق التكوين لهذا المقياس تم الاعتماد على الطريقة التالية:

١. صدق البنية العاملية:

حيث أجرى تحليل عاملي لدرجات العينة الاستطلاعية على أبعاد الرشاقة المعرفية بطريقة المكونات الأساسية وتدوير المحاور المتعامد Varimax والاعتماد على محك كايزر في حذف التشعبات الأقل من (٠.٣)، وجدول (٢) يوضح مصفوفة العوامل المستخرجة بعد التدوير وحذف التشعبات غير الدالة، ويتضح منه أنه تم استخراج ثلاثة عوامل متميزة عن بعضها البعض.

أ- حساب مصفوفة الارتباط بين الأبعاد الثلاثة لمقياس الرشاقة المعرفية:

تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد الرشاقة المعرفية باستخدام معامل ارتباط بيرسون، ويوضح جدول (٢) هذه المعاملات ومستوى دلالتها.

جدول (٢) مصفوفة معاملات ارتباط أبعاد مقياس الرشاقة المعرفية ببعض

الأبعاد	الانفتاح المعرفي	تركيز الانتباه	المرونة المعرفية
الانفتاح المعرفي	1	0.619	0.834
تركيز الانتباه	0.619	1	0.661
المرونة المعرفية	0.834	0.661	1

من خلال فحص المصفوفة السابقة نلاحظ ان الارتباطات كلها دالة عند ٠.٠٠٠١.

ب- نتائج اختبارات (كايزر - ماير - أولكن) وبارتليت

جدول (٣) نتائج اختبار (كايزر - ماير - أولكن) وبارتليت

0.697	كايزر - ماير - أولكن لقياس توافق العينة
367.608	اختبار بارتليت لقياس تجانس العينة بالنسبة لحجم العينة (مربع كاي تربيع)
3	درجات الحرية
0.001	الدالة

يتضح من نتائج جدول رقم (٣) السابق أن قيمة كايزر - ماير - أولكن لقياس توافق العينة تساوي ٠.٦٩٧ كما ان نتائج اختبار بارتليت دال إحصائياً مما يدل علي ان حجم العينة مناسبة للتحليل العاملي.

ج- اشتراكيات مقياس الرشاقة المعرفية

جدول (٤) اشتراكيات الرشاقة المعرفية

الاختبار	الانفتاح المعرفي	تركيز الانتباه	المرونة المعرفية
الاشتراكات	0.842	0.702	0.870

يتضح من جدول (٤) أن قيم الاشتراكات تتراوح بين (٠.٧٠٢، و ٠.٨٧٠)، وجميعها أكثر من ٠.٣٠، وكان أعلاها بعد المرونة المعرفية، وأدناها بعد تركيز الانتباه.

د- تشبعات الاختبارات وقيم الجذر الكامن ونسبة التباين المفسرة للعوامل بعد التدوير:

جدول (٥) تشبعات الاختبارات وقيم الجذر الكامن ونسبة التباين المفسرة للعوامل بعد التدوير

الأبعاد	الأول
الانفتاح المعرفي	0.917
تركيز الانتباه	0.837
المرونة المعرفية	0.933
الجذر الكامن	2.414
نسبة التباين	80.455
النسبة التجميعية للتباين	80.455 %

يتضح من نتائج التحليل العاملي الاستكشافي ما يلي :

تشبع الرشاقة المعرفية علي عامل واحد فسرت مجتمعة معاً (٨٠.٤٥٥٪) من التباين الكلي للمصفوفة بالإضافة إلي جذورها الكامنة قريبة من الواحد الصحيح.
وتشير هذه المعاملات إلى صدق مقبول لمقياس الرشاقة المعرفية.

٢. صدق المقارنة الطرفية:

قامت الباحثة بحساب صدق المقياس من خلال استخدام صدق المقارنة الطرفية الذي يقوم على حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأفراد ذوي الدرجات المرتفعة على المقياس ومتوسطات درجات الأفراد ذوي الدرجات المنخفضة على نفس المقياس، ويبين جدول (٦) دلالات هذه الفروق:

الابعاد	المجموعات	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"
الانفتاح المعرفي	منخفضي الدرجات	51.39	7.88	-15.26
	مرتفعي الدرجات	68.48	2.86	
تركيز الانتباه	منخفضي الدرجات	46.45	6.67	-13.30
	مرتفعي الدرجات	58.84	2.03	
المرونة المعرفية	منخفضي الدرجات	49.30	7.41	-16.48
	مرتفعي الدرجات	66.71	2.75	
المقياس ككل	منخفضي الدرجات	150.84	21.84	-13.44
	مرتفعي الدرجات	190.23	5.85	

يتبين من جدول (٦) وجود فروق جوهرية دالة بين الدرجات العليا والدرجات الدنيا في الأبعاد الثلاثة لمقياس الرشاقة المعرفية لصالح الدرجات العليا، وهذا يدل على أن المقياس يميز بين ذوي الدرجات العليا وذوي الدرجات الدنيا في الأبعاد الثلاثة لمقياس الرشاقة المعرفية، مما يعني أن المقياس بمفرده يتمتع بمعامل صدق عال. وهذا يشير إلى صلاحية المقياس للتمييز بين الدرجات العليا والدرجات الدنيا.

٢) الاتساق الداخلي:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وذلك لمعرفة مدى ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس، وذلك للتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، ويتضح بجدول (٧) قيم معاملات الارتباط:

جدول (٧) معاملات الارتباط بين الأبعاد الثلاثة لمقياس الرشاقة المعرفية والدرجة الكلية للمقياس

الابعاد	معامل الارتباط
الانفتاح المعرفي	0.926**
تركيز الانتباه	0.820**
المرونة المعرفية	0.939**

تبين من جدول (٧) أن الأبعاد الثلاثة تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائية حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٨٢٠-٠.٩٣٩)، وهذا يدل على أن أبعاد مقياس الرشاقة المعرفية يتمتع بمعامل اتساق داخلي عالي مما يعني صلاحية استخدامه في البحث الحالي.

٣) ثبات المقياس:

تم حساب معامل ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، وكانت كما يبينها جدول (٨)

جدول (٨) قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ

الأبعاد	قيمة ألفا كرونباخ
الانفتاح المعرفي	0.793
تركيز الانتباه	0.621
المرونة المعرفية	0.783
المقياس ككل	0.859

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات للمقياس تتراوح بين (٠.٦٢١-٠.٨٥٩) وهذه القيم تعني ثبات المقياس وإمكانية استخدامه بالبحث الحالي.

٢- مقياس الطفو الأكاديمي (إعداد الباحثة)

(١) الهدف من المقياس: يهدف المقياس لقياس الطفو الأكاديمي لدى طلاب الفرقة الثانية كلية التربية جامعة دمياط.

(٢) إجراءات إعداد المقياس:

لإعداد هذا المقياس قامت الباحثة بالاطلاع على العديد من المقاييس التي أعدت في مجال الطفو الأكاديمي: وذلك لحصر أهم أبعاد الطفو الأكاديمي؛ ومن هذه المقاييس التي أطلعت عليها الباحثة وقد استفادت منها كثيراً في إعداد المقياس ما يلي:

(١) مقياس الطفو الأكاديمي لأحمد داود (٢٠٢٣): هدف المقياس لقياس الطفو الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الإعدادية، وتكون المقياس من (٢٠) مفردة.

(٢) مقياس الطفو الأكاديمي لأحمد علي (٢٠٢٠): هدف المقياس لقياس الطفو الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وتكون المقياس من (٢٤) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد هم (الكفاءة الأكاديمية - المرونة الأكاديمية - حل المشكلات الأكاديمية).

(٣) استبانة الطفو الأكاديمي لأحمد علي (٢٠٢١): هدف لقياس الطفو الأكاديمي لدى معلمي اللغة العربية، وتكونت الاستبانة من (٢٠) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد هم (الكفاءة الأكاديمية - المرونة الأكاديمية - حل المشكلات الأكاديمية).

(٤) مقياس الطفو الأكاديمي لعائشة ابن يحياء ونادية العمري (٢٠٢٣): هدف لقياس الطفو الأكاديمي لدى طالبات الدراسات العليا، وتكون المقياس من (٢٢) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد هم (مواجهة الصعاب الأكاديمي - مجابهة المواقف الضاغطة - الدعم الخارجي).

(٥) مقياس الطفو الأكاديمي لعبد العزيز حسب الله (٢٠٢١): هدف لقياس الطفو الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وتكون من (١٢) مفردة لقياسه.

- (٦) مقياس الطفو الأكاديمي لمحسوب الضوي، الزهراء إبراهيم، وشيماء سليمان (٢٠٢١): هدف لقياس الطفو الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وتكون من (٥٠) مفردة موزعة على خمسة أبعاد هم (القلق - علاقة الطالب بالمعلم - السيطرة غير المؤكدة - الكفاءة الذاتية - الاندماج الأكاديمي).
- (٧) مقياس الطفو الأكاديمي لوجدان محمد (٢٠٢٤): هدف المقياس لقياس الطفو الأكاديمي لدى طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية الرياضية، وتكون المقياس من (٥٠) مفردة موزعة بالتساوي على خمسة أبعاد هم (الكفاءة الذاتية - السيطرة الغير مؤكدة - القلق - علاقة المعلم بالطالب - الاندماج الأكاديمي).
- (٨) مقياس الطفو الأكاديمي لولمي محبوب (٢٠٢٢): هدف المقياس لقياس الطفو الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وتكون المقياس من (٥٠) مفردة موزعة على خمسة أبعاد هم (الفاعلية الذاتية - السيطرة غير المؤكدة - القلق - الاندماج الأكاديمي - العلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب).
- (٣) تحديد أبعاد المقياس تعريفاً إجرائياً: بالإطلاع على التراث السيكلوجي الذي توفر للباحثة - في حدود اطلاعها - تم تحديد (٥) أبعاد لهذا المقياس كل منها يقيس بعد من أبعاد الطفو الأكاديمي، وتم عرض تعريفاتها في المصطلحات الإجرائية للبحث.
- (٤) صياغة مفردات المقياس: تمت صياغة المفردات الخاصة بكل بعد في ضوء تعريفه.
- (٥) تحكيم المقياس في صورته الأولية: تم عرض المقياس على مجموعة من الخبراء في مجال التخصص لاستطلاع آرائهم حول صلاحية الأبعاد لقياس المفهوم الذي صمم من أجله المقياس وحول صلاحية صياغة المفردات لقياس الأبعاد التي تنتمي لها وفق لتعريفاتها المحددة، وفي ضوء ذلك تم الاتفاق على المفردات والأبعاد بصياغتها الحالية.
- (٦) إجراء دراسة استطلاعية للمقياس: تم تطبيق المقياس على (٢٠٠) طالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من التخصصات التالية (علم النفس - تربية خاصة - لغة عربية - لغة انجليزية - لغة فرنسية - تاريخ - جغرافيا - كيمياء - فيزياء - رياضيات - بيولوجي).
- (٧) وصف المقياس بصورته النهائية: تضمن المقياس في صورته النهائية من (٥٠) مفردة بواقع (١٠) مفردات لكل بعد، ويستجيب عليها المفحوص بطريقة التقرير الذاتي وفقاً لمقياس ليكرت خماسي التدرج (موافق تماماً - موافق - محايد - معارض - معارض تماماً)، وجدول (٩) يوضح مفردات المقياس وتوزيعها على أبعاده.

جدول (٩) يبين توزيع مفردات مقياس الطفو الأكاديمي على أبعاده

م	البعد	أرقام المفردات
1	الكفاءة الذاتية	1- 6- 11- 16- 21-26-31-36-41-46
2	القلق	2- 7- 12- 22- 27- 32- 37 - 42- 47
3	الاندماج الأكاديمي	3 - 8- 13- 23- 28- 33- 38- 43- 48
4	السيطرة غير المؤكدة	4-19-14-24-29-34-39-44-49
5	علاقة الطالب بالأستاذ	5-20-15-25-30-35-40-45-50

(٨) طريقة تطبيق المقياس: هذا المقياس يطبق جمعي، أي على كل طلاب العينة مرة واحدة في نفس التوقيت.

(٩) تحديد طريقة التصحيح: يصحح المقياس بحيث تعطي المفردات الإيجابية الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب بينما المفردات السالبة تأخذ الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) وذلك وفقاً للتدرج المستخدم، وكانت مفردات السالبة أرقامها (٢٨)، وأيضاً يكون لكل مفردات درجة على كل مفردة ودرجة على كل بعد هي مجموع درجات مفرداته ودرجة كلية للمقياس هي مجموع درجات أبعاده، وتكون أعلى درجة للمقياس ككل هي (٢٥٠) وأدنى درجة هي (٥٠)، وكذلك بالنسبة للأبعاد يكون أعلى درجة للبعد (٥٠) وأدنى درجة هي (١٠).

(١٠) الخصائص السيكومترية للمقياس:

(١) صدق المقياس:

وللتأكد من صدق التكوين لهذا المقياس تم الاعتماد على الطريقة التالية:

١. صدق البنية العاملية:

حيث أجرى تحليل عاملي لدرجات العينة الاستطلاعية على أبعاد الطفو الأكاديمي بطريقة المكونات الأساسية وتدوير المحاور المتعامد Varimax والاعتماد على محك كايزر في حذف التشعبات الأقل من (٠.٣)، وجدول (٢) يوضح مصفوفة العوامل المستخرجة بعد التدوير وحذف التشعبات غير الدالة، ويتضح منه أنه تم استخراج خمسة عوامل متميزة عن بعضها البعض.

أ- حساب مصفوفة الارتباط بين الأبعاد الخمسة لمقياس الطفو الأكاديمي:

تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد الطفو الأكاديمي باستخدام معامل ارتباط بيرسون، ويوضح جدول (١٠) هذه المعاملات ومستوى دلالتها.

جدول (١٠) مصفوفة معاملات ارتباط أبعاد مقياس الطفو الأكاديمي ببعضها البعض

الأبعاد	الكفاءة الذاتية	القلق	الاندماج الأكاديمي	السيطرة غير المؤكدة	علاقة الطالب بالأستاذ
الكفاءة الذاتية	1	0.296	0.844	0.405	0.669
القلق	0.296	1	0.384	0.546	0.376
الاندماج الأكاديمي	0.844	0.384	1	0.517	0.642
السيطرة غير المؤكدة	0.405	0.546	0.517	1	0.403
علاقة الطالب بالأستاذ	0.669	0.376	0.642	0.403	1

من خلال فحص المصفوفة السابقة نلاحظ ان الارتباطات كلها دالة عند ٠.٠٠٠١.

ب- نتائج اختبارات (كايزر - ماير - أولكن) وبارتليت

جدول (١١) نتائج اختبار (كايزر - ماير - أولكن) وبارتليت

0.752	كايزر - ماير - أولكن لقياس توافق العينة
534.560	(اختبار بارتليت لقياس تجانس العينة بالنسبة لحجم العينة (مربع كاي تربيع
10	درجات الحرية
0.001	الدلالة

يتضح من نتائج جدول رقم (١١) السابق أن قيمة كايزر - ماير - أولكن لقياس توافق العينة تساوي ٠.٧٥٢ كما ان نتائج اختبار بارتليت دال إحصائياً مما يدل علي ان حجم العينة مناسبة للتحليل العاملي.

ج- اشتراكيات مقياس الطفو الأكاديمي

جدول (١٢) اشتراكيات الطفو الأكاديمي

الاختبار	الكفاءة الذاتية	القلق	الاندماج الأكاديمي	السيطرة غير المؤكدة	علاقة الطالب بالأستاذ
الاشتراكات	0.729	0.387	0.796	0.506	0.649

يتضح من جدول (١٢) أن قيم الاشتراكات تتراوح بين (٠.٣٨٧، و ٠.٧٩٦)، وجميعها أكثر من ٠.٣٠، وكان أعلاها بعد الاندماج الأكاديمي، وأدناها بعد القلق.

د- تشبعات الاختبارات وقيم الجذر الكامن ونسبة التباين المفسرة للعوامل بعد التدوير:
جدول (١٣) تشبعات الاختبارات وقيم الجذر الكامن ونسبة التباين المفسرة للعوامل بعد التدوير

الأبعاد	الأول
الكفاءة الذاتية	0.854
القلق	0.622
الاندماج الأكاديمي	0.892
السيطرة غير المؤكدة	0.712
علاقة الطالب بالأستاذ	0.806
الجذر الكامن	3.067
نسبة التباين	61.339
النسبة التجميعية للتباين	61.339%

يتضح من نتائج التحليل العاملي الاستكشافي ما يلي :

تشبع الطفو الأكاديمي علي عامل واحد فسرت مجتمعة معاً (٦١.٣٣٩٪) من التباين الكلي للمصفوفة بالإضافة إلي جذورها الكامنة قريبة من الواحد الصحيح.
وتشير هذه المعاملات إلى صدق مقبول لمقياس الطفو الأكاديمي.
٢. صدق المقارنة الطرفية:

قامت الباحثة بحساب صدق المقياس من خلال استخدام صدق المقارنة الطرفية الذي يقوم على حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأفراد ذوي الدرجات المرتفعة على المقياس ومتوسطات درجات الأفراد ذوي الدرجات المنخفضة على نفس المقياس، ويبين جدول (١٤) دلالات هذه الفروق:

جدول (١٤) دلالة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات على مقياس الطفو الأكاديمي

الأبعاد	المجموعات	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"
الكفاءة الذاتية	منخفضي الدرجات	31.88	6.94	-13.81
	مرتفعي الدرجات	45.18	1.95	
القلق	منخفضي الدرجات	31.39	6.97	-15.56
	مرتفعي الدرجات	46.43	1.93	
الاندماج الجامعي	منخفضي الدرجات	30.88	6.84	-12.85
	مرتفعي الدرجات	43.05	1.86	
السيطرة غير المؤكدة	منخفضي الدرجات	24.29	5.59	-17.51
	مرتفعي الدرجات	39.32	3.17	
علاقة الطالب بالأستاذ	منخفضي الدرجات	27.25	6.56	-21.29
	مرتفعي الدرجات	46.80	2.05	
المقياس ككل	منخفضي الدرجات	158.29	32.57	-11.62
	مرتفعي الدرجات	210.61	8.68	

يتبين من جدول (١٤) وجود فروق جوهريّة دالة بين الدرجات العليا والدرجات الدنيا في الأبعاد الخمسة لمقياس الطفو الأكاديمي لصالح الدرجات العليا، وهذا يدل على أن المقياس يميز بين ذوي الدرجات العليا وذوي الدرجات الدنيا في الأبعاد الخمسة لمقياس الطفو الأكاديمي، مما يعني أن المقياس بمفرده يتمتع بمعامل صدق عال. وهذا يشير إلى صلاحية المقياس للتمييز بين الدرجات العليا والدرجات الدنيا.

(٢) الاتساق الداخلي:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وذلك لمعرفة مدى ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس، وذلك للتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، ويتضح بجدول (١٥) قيم معاملات الارتباط:

جدول (١٥) معاملات الارتباط بين الأبعاد الخمسة لمقياس الطفو الأكاديمي والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	معامل الارتباط
الكفاءة الذاتية	0.816
القلق	0.671
الاندماج الأكاديمي	0.856
السيطرة غير المؤكدة	0.730
علاقة الطالب بالأستاذ	0.817

تبين من جدول (١٥) أن الأبعاد الخمسة تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائياً حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٦٧١-٠.٨٥٦)، وهذا يدل على أن أبعاد مقياس الطفو الأكاديمي يتمتع بمعامل اتساق داخلي عالي مما يعني صلاحية استخدامه في البحث الحالي.

(٣) ثبات المقياس:

تم حساب معامل ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، وكانت كما يبينها جدول (١٦)

جدول (١٦) قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ

الأبعاد	قيمة ألفا كرونباخ
الكفاءة الذاتية	0.773
القلق	0.801
الاندماج الأكاديمي	0.666
السيطرة غير المؤكدة	0.803
علاقة الطالب بالأستاذ	0.902
المقياس ككل	0.894

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات للمقياس تتراوح بين (٠.٦٦٦-٠.٩٠٢) وهذه القيم تعني ثبات المقياس وإمكانية استخدامه بالبحث الحالي.

٣- مقياس الذكاء الانفعالي (إعداد الباحثة)

(١) الهدف من المقياس: يهدف المقياس لقياس الذكاء الانفعالي لدى طلاب الفرقة الثانية كلية التربية جامعة دمياط.

(٢) إجراءات إعداد المقياس:

لإعداد هذا المقياس قامت الباحثة بالاطلاع على العديد من المقاييس التي أعدت في مجال الطفو الأكاديمي: وذلك لحصر أهم أبعاد الذكاء الانفعالي؛ ومن هذه المقاييس التي أطلعت عليها الباحثة وقد استفادت منها كثيراً في إعداد المقياس ما يلي:

(١) مقياس الذكاء الانفعالي لأحمد العلوان (٢٠١١): هدف إلى قياس الذكاء الانفعالي لدى طلاب الجامعة، وتكون من (٤١) مفردة موزعة على أربعة أبعاد هم (المعرفة الانفعالية - تنظيم الانفعالات - التعاطف - التواصل الاجتماعي).

(٢) استبيان الذكاء الانفعالي لجميلة بن عمور (٢٠١٧): هدف إلى قياس الذكاء الانفعالي لدى طلاب الجامعة، وتكون من (٢٩) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هم (معرفة الانفعالات، التعاطف، تنظيم الانفعالات، وتسيير الانفعالات).

(٣) دراسة غزل آل الشيخ (٢٠١٨): يهدف إلى قياس الذكاء الانفعالي لدى طالبات الجامعة، ويتكون من (٥٨) مفردة موزعة على خمسة أبعاد هم (المعرفة الانفعالية - إدارة الانفعالات - تنظيم الانفعالات - التعاطف - التواصل الاجتماعي).

(٤) مقياس الذكاء الانفعالي لعبد الكريم العطوي (٢٠١٥): هدف إلى قياس الذكاء الانفعالي لدى طلاب الجامعة وتكون من (٥٨) مفردة موزعة على خمسة أبعاد هم (إدارة الانفعالات - التعاطف - تنظيم الانفعالات - المعرفة الوجدانية - التواصل الاجتماعي).

(٥) مقياس الذكاء الانفعالي لأيوب نادر (٢٠١٩): هدف إلى قياس الذكاء الانفعالي لدى طلاب الجامعة، وتكون من (٥٨) مفردة موزعة على خمسة أبعاد هم (إدارة الانفعالات - التعاطف - تنظيم الانفعالات - المعرفة الانفعالية - التواصل الاجتماعي).

(٦) مقياس بار-اون للذكاء الانفعالي: هدف لقياس الذكاء الانفعالي للطلبة من أعمار (٧-١٨) سنة، وتكون من (٦٠) فقرة موزعة على ستة مقاييس فرعية للأبعاد التالية (مقياس الكفاءة الشخصية - مقياس الكفاءة الاجتماعية - مقياس إدارة الضغوط - مقياس التكيف - مقياس المزاج العام - مقياس الانطباع الإيجابي).

(٧) مقياس الذكاء الانفعالي لصفاء محمد (٢٠١٦): هدف لقياس الذكاء الانفعالي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وتكون من (٤٠) مفردة موزعة على خمسة أبعاد هم (الوعي بالذات - تنظيم الذات - دافعية الذات - التعاطف - التواصل الاجتماعي).

(٣) تحديد أبعاد المقياس تعريفاً إجرائياً: بالإطلاع على التراث السيكولوجي الذي توفر للباحثة - في حدود اطلاعها - تم تحديد (٥) أبعاد لهذا المقياس كل منها يقيس بعد من أبعاد الذكاء الانفعالي، وتم عرض تعريفاتها في المصطلحات الإجرائية للبحث.

(٤) صياغة مفردات المقياس: تمت صياغة المفردات الخاصة بكل بعد في ضوء تعريفه.

(٥) تحكيم المقياس في صورته الأولية: تم عرض المقياس على مجموعة من الخبراء في مجال التخصص لاستطلاع آرائهم حول صلاحية الأبعاد لقياس المفهوم الذي صمم من أجله المقياس وحول صلاحية صياغة المفردات لقياس الأبعاد التي تنتمي لها وفق لتعريفاتها المحددة، وفي ضوء ذلك تم الاتفاق على المفردات والأبعاد بصياغتها الحالية.

(٦) إجراء دراسة استطلاعية للمقياس: تم تطبيق المقياس على (٢٠٠) طالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من التخصصات التالية (علم النفس - تربية خاصة - لغة عربية - لغة انجليزية - لغة فرنسية - تاريخ - جغرافيا - كيمياء - فيزياء - رياضيات - بيولوجي).

(٧) وصف المقياس بصورته النهائية: تضمن المقياس في صورته النهائية من (٥٠) مفردة بواقع (١٠) مفردات لكل بعد، ويستجيب عليها المفحوص بطريقة التقرير الذاتي وفقاً لمقياس ليكرت خماسي التدرج (دائماً - غالباً - أحياناً - نادراً - أبداً)، وجدول (١) يوضح مفردات المقياس وتوزيعها على أبعاده.

جدول (١٧) يبين توزيع مفردات مقياس الذكاء الانفعالي على أبعاده

م	البعد	أرقام المفردات
1	معرفة الانفعالات	1- 6- 11- 16- 21-26-31-36-41-46
2	تنظيم الانفعالات	2- 7- 12- 22- 27- 32- 37 - 42- 47
3	التعاطف	3 - 8- 13- 23- 28- 33- 38- 43- 48
4	المهارات الاجتماعية	4-19-14-24-29-34-39-44-49
5	إدارة الانفعالات	5-20-15-25-30-35-40-45-50

(٨) طريقة تطبيق المقياس: هذا المقياس يطبق جمعي، أي على كل طلاب العينة مرة واحدة في نفس التوقيت.

(٩) تحديد طريقة التصحيح: يصحح المقياس بحيث تعطي المفردات الإيجابية الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب بينما المفردات السالبة تأخذ الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) وذلك وفقاً للتدرج المستخدم، وكانت مفردات السالبة أرقامها (٣٤، ٤٩، ٥٠)، وأيضاً يكون لكل مفرد درجة على كل مفردة ودرجة على كل بعد هي مجموع درجات مفرداته ودرجة كلية للمقياس هي مجموع درجات أبعاده، وتكون أعلى درجة للمقياس ككل هي (٢٥٠) وأدنى درجة هي (٥٠)، وكذلك بالنسبة للأبعاد يكون أعلى درجة للبعد (٥٠) وأدنى درجة هي (١٠).

(١٠) الخصائص السيكمترية للمقياس:

(١) صدق المقياس:

وللتأكد من صدق التكوين لهذا المقياس تم الاعتماد على الطريقة التالية:

١. صدق البنية العاملية:

حيث أجرى تحليل عاملي لدرجات العينة الاستطلاعية على أبعاد الذكاء الانفعالي بطريقة المكونات الأساسية وتدوير المحاور المتعامد Varimax والاعتماد على محك كايزر في حذف التشعبات الأقل من (٠.٣)، وجدول (٢) يوضح مصفوفة العوامل المستخرجة بعد التدوير وحذف التشعبات غير الدالة، ويتضح منه أنه تم استخراج خمسة عوامل متميزة عن بعضها البعض.

أ- حساب مصفوفة الارتباط بين الأبعاد الخمسة لمقياس الذكاء الانفعالي:

تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد الذكاء الانفعالي باستخدام معامل ارتباط بيرسون، ويوضح جدول (١٨) هذه المعاملات ومستوى دلالتها.

جدول (١٨) مصفوفة معاملات ارتباط أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي ببعضها البعض

الأبعاد	معرفة الانفعالات	تنظيم الانفعالات	التعاطف	المهارات الاجتماعية	إدارة الانفعالات
معرفة الانفعالات	1	0.777	0.751	0.714	0.773
تنظيم الانفعالات	0.777	1	0.730	0.646	0.810
التعاطف	0.751	0.730	1	0.709	0.685
المهارات الاجتماعية	0.714	0.646	0.709	1	0.642
إدارة الانفعالات	0.773	0.810	0.685	0.642	1

كل معاملات ارتباط دالة عند (٠.٠١)

من خلال فحص المصفوفة السابقة نلاحظ ان الارتباطات كلها دالة عند ٠.٠٠١

ب- نتائج اختبارات (كايزر - ماير - أولكن) وبارتليت

جدول (١٩) نتائج اختبار (كايزر - ماير - أولكن) وبارتليت

0.885	كايزر - ماير - أولكن لقياس توافق العينة
818.674	اختبار بارتليت لقياس تجانس العينة بالنسبة لحجم العينة (مربع كاي تربيع)
10	درجات الحرية
0.001	الدالة

يتضح من نتائج جدول رقم (١٩) السابق أن قيمة كايزر - ماير - أولكن لقياس توافق العينة تساوي ٠.٨٨٥. كما ان نتائج اختبار بارتليت دال إحصائياً مما يدل علي ان حجم العينة مناسبة للتحليل العاملي.

ج- اشتراكيات مقياس الطفو الأكاديمي

جدول (٢٠) اشتراكيات الذكاء الانفعالي

الاختبار	معرفة الانفعالات	تنظيم الانفعالات	التعاطف	المهارات الاجتماعية	إدارة الانفعالات
الاشتراكات	0.831	0.810	0.770	0.700	0.787

يتضح من جدول (٢٠) أن قيم الاشتراكات تتراوح بين (٠.٧٠٠، و٠.٨٣١)، وجميعها أكثر من ٠.٣٠، وكان أعلاها بعد معرفة الانفعالات، وأدناها بعد المهارات الاجتماعية

د- تشبعات الاختبارات وقيم الجذر الكامن ونسبة التباين المفسرة للعوامل بعد التدوير:

جدول (٢١) تشبعات الاختبارات وقيم الجذر الكامن ونسبة التباين المفسرة للعوامل بعد التدوير

الأبعاد	الأول
معرفة الانفعالات	0.911
تنظيم الانفعالات	0.900
التعاطف	0.877
المهارات الاجتماعية	0.837
إدارة الانفعالات	0.887
الجذر الكامن	3.897
نسبة التباين	77.947
النسبة التجميعية للتباين	77.947%

يتضح من نتائج التحليل العاملي الاستكشافي ما يلي :

تشبع الذكاء الانفعالي علي عامل واحد فسرت مجتمعة معاً (٧٧.٩٤٧٪) من التباين الكلي للمصفوفة بالإضافة إلي جذورها الكامنة قريبة من الواحد الصحيح.
وتشير هذه المعاملات إلى صدق مقبول لمقياس الذكاء الانفعالي.
٢. صدق المقارنة الطرفية:

قامت الباحثة بحساب صدق المقياس من خلال استخدام صدق المقارنة الطرفية الذي يقوم على حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأفراد ذوي الدرجات المرتفعة على المقياس ومتوسطات درجات الأفراد ذوي الدرجات المنخفضة على نفس المقياس، ويبين جدول (٢٢) دلالات هذه الفروق:

جدول (٢٢) دلالة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات على مقياس الذكاء الانفعالي

الأبعاد	المجموعات	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"
معرفة الانفعالات	منخفضي الدرجات	30.02	5.34	-16.45
	مرتفعي الدرجات	42.98	2.50	
تنظيم الانفعالات	منخفضي الدرجات	30.61	5.70	-17.80
	مرتفعي الدرجات	45.11	2.16	
التعاطف	منخفضي الدرجات	33.39	5.59	-16.52
	مرتفعي الدرجات	46.30	1.72	
المهارات الاجتماعية	منخفضي الدرجات	30.57	4.48	-18.75
	مرتفعي الدرجات	42.45	1.56	
إدارة الانفعالات	منخفضي الدرجات	28.34	5.06	-18.11
	مرتفعي الدرجات	41.68	2.18	
المقياس ككل	منخفضي الدرجات	157.50	25.39	-15.93
	مرتفعي الدرجات	214.14	7.95	

يتبين من جدول (٢٢) وجود فروق جوهرية دالة بين الدرجات العليا والدرجات الدنيا في الأبعاد الخمسة لمقياس الذكاء الانفعالي لصالح الدرجات العليا، وهذا يدل على أن المقياس يميز بين ذوي الدرجات العليا وذوي الدرجات الدنيا في الأبعاد الخمسة لمقياس الذكاء الانفعالي، مما يعني أن المقياس بمفرده يتمتع بمعامل صدق عال. وهذا يشير إلى صلاحية المقياس للتمييز بين الدرجات العليا والدرجات الدنيا.

٢) الاتساق الداخلي:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وذلك لمعرفة مدى ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس، وذلك للتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، ويتضح بجدول (٢٣) قيم معاملات الارتباط:

جدول (٢٣) معاملات الارتباط بين الأبعاد الخمسة لمقياس الذكاء الانفعالي والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	معامل الارتباط
معرفة الانفعالات	0.910**
تنظيم الانفعالات	0.905**
التعاطف	0.877**
المهارات الاجتماعية	0.832**
إدارة الانفعالات	0.889**

تبين من جدول (٢٣) أن الأبعاد الخمسة تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائية حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٨٣٢-٠.٩١٠)، وهذا يدل على أن أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي يتمتع بمعامل اتساق داخلي عالي مما يعني صلاحية استخدامه في البحث الحالي.

٣) ثبات المقياس:

تم حساب معامل ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، وكانت كما يبينها جدول (٢٤)

جدول (٢٤) قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ

الأبعاد	قيمة ألفا كرونباخ
معرفة الانفعالات	0.744
تنظيم الانفعالات	0.851
التعاطف	0.820
المهارات الاجتماعية	0.604
إدارة الانفعالات	0.764
المقياس ككل	0.933

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات للمقياس تتراوح بين (٠.٦٠٤ - ٠.٩٣٣) وهذه القيم تعني ثبات المقياس وإمكانية استخدامه بالبحث الحالي.

نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها:

نتائج الفرض الأول ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض الأول على أن "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة والمتوسط الفرضي على مقياس الرشاقة المعرفية لدى المتفوقين أكاديمياً والعاديين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط" واختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة على مقياس الرشاقة المعرفية وأبعاده، وحساب المتوسط الفرضي، كما تم حساب اختبار "ت" لعينة واحدة لدلالة الفرق بين المتوسط المتحقق والمتوسط الفرضي للرشاقة المعرفية يوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (٢٥) اختبار (ت) لعينة واحدة لدلالة الفرق بين المتوسط الفرضي ومتوسط درجات

العينة على مقياس الرشاقة المعرفية لدى المتفوقين أكاديمياً والعاديين

الفئة	أبعاد الرشاقة المعرفية	العدد	متوسط العينة	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة	المستوى
المتفوقين أكاديمياً	الانفتاح المعرفي	125	60.81	45	6.32	27.96	124	0.001	مرتفع
	تركيز الانتباه	125	53.015	45	4.76	19.15	124	0.001	مرتفع
	المرونة المعرفية	125	58.69	45	6.91	22.13	124	0.001	مرتفع
	المقياس ككل	125	172.65	135	1.36	27.72	124	0.001	مرتفع
العاديين	الانفتاح المعرفي	175	59.39	45	9.10	20.91	174	0.001	مرتفع
	تركيز الانتباه	175	52.51	45	7.27	13.67	174	0.001	مرتفع
	المرونة المعرفية	175	57.69	45	9.03	18.60	174	0.001	مرتفع
	المقياس ككل	175	169.59	135	23.78	19.24	174	0.001	مرتفع

يتضح من النتائج الواردة في جدول (٢٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة والمتوسط الفرضي على مقياس الرشاقة المعرفية لدى المتفوقين أكاديمياً والعاديين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط لصالح درجات أفراد العينة.

كما يتضح أن مستوى المتفوقين أكاديمياً والعاديين من طلاب وطالبات الفرقة الثانية بكلية التربية جاءت مرتفعة في الرشاقة المعرفية ككل وأبعادها الفرعية حيث تراوحت المتوسطات المرجحة للأبعاد بالنسبة للمتفوقين أكاديمياً من (٥٣.١٥ - ٦٠.٨١). وكان أعلى المستويات في الترتيب الانفتاح المعرفي، يليه في الترتيب المرونة المعرفية، ثم بعد تركيز الانتباه في المرتبة الأخيرة أما بالنسبة

للعاديين تراوحت المتوسطات المرجحة للأبعاد من (٥٢.٥١ - ٥٩.٣٩) وكان أعلى المستويات في الترتيب الانفتاح المعرفي، يليه في الترتيب المرونة المعرفية، ثم بعد تركيز الانتباه في المرتبة الأخيرة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أمل عبد العزيز (٢٠٢٢) التي توصلت إلى أن مستوى الرشاقة المعرفية مرتفع بينما تختلف مع نتائج دراسات كلاً من (Jøsok, Lugo, Knox, Sütterlin & Helkala, ٢٠١٩)؛ لمياء الجميلي (٢٠٢٢)؛ لمياء سرحان وعبد الواحد الكبيسي (٢٠٢٢) اللاتي توصلن إلى أن مستوى الرشاقة المعرفية متوسط.

ويمكن تفسير توفر مستوى مرتفع من الرشاقة المعرفية لدى طلاب عينة البحث، بأن طلاب الكلية التربوية قد وصلوا للمرحلة الجامعية في دراستهم وقد اكتسبوا العديد من الخبرات والمعارف طوال مراحل دراستهم، بالإضافة إلى رغبتهم في الاطلاع واستكشاف كل ما هو جديد، وانهم قد بلغوا مرحلة النضج الانفعالي الذي يسهم في تقبل الآخر، وتقبل النقد البناء والنظر للأمور بوجهات نظر مختلفة ليتمكنوا من حل المشكلات بطرق موضوعية، والتفكير بمرونة، والتروي قبل اتخاذ القرارات، كما أنهم يستطيعون تركيز انتباههم لجميع المعلومات المقدمة ويستطيعون عزل المثيرات المشتتة.

نتائج الفرض الثاني ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض الثاني على أن "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة والمتوسط الفرضي على مقياس الذكاء الانفعالي لدى المتفوقين أكاديمياً والعاديين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط" واختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة على مقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده، وحساب المتوسط الفرضي، كما تم حساب اختبار "ت" لعينة واحدة لدلالة الفرق بين المتوسط المتحقق والمتوسط الفرضي للذكاء الانفعالي يوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (٢٦) اختبار (ت) لعينة واحدة لدلالة الفروق بين المتوسط الفرضي ومتوسط درجات

العينة على مقياس الذكاء الانفعالي لدى المتفوقين أكاديمياً والعاديين

الفئة	أبعاد الذكاء الانفعالي	العدد	متوسط العينة	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة	المستوى
المتفوقين أكاديمياً	معرفة الانفعالات	125	37.62	30	4.40	19.33	124	0.001	مرتفع
	تنظيم الانفعالات	125	39.55	30	5.44	19.64	124	0.001	مرتفع
	التعاطف	125	40.95	30	4.36	28.09	124	0.001	مرتفع
	المهارات الاجتماعية	125	37.10	30	4.42	17.94	124	0.001	مرتفع
	إدارة الانفعالات	125	35.87	30	4.81	13.65	124	0.001	مرتفع
	المقاييس ككل	125	191.09	150	19.27	23.84	124	0.001	مرتفع
العاديين	معرفة الانفعالات	175	36.24	30	6.25	13.21	174	0.001	مرتفع
	تنظيم الانفعالات	175	37.78	30	6.51	15.57	174	0.001	مرتفع
	التعاطف	175	39.87	30	6.22	20.99	174	0.001	مرتفع
	المهارات الاجتماعية	175	36.61	30	5.34	16.36	174	0.001	مرتفع
	إدارة الانفعالات	175	35.06	30	6.25	10.72	174	0.001	مرتفع
	المقاييس ككل	175	185.55	150	27.50	17.11	174	0.001	مرتفع

يتضح من النتائج الواردة في جدول (٢٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة والمتوسط الفرضي على مقياس الذكاء الانفعالي لدى المتفوقين أكاديمياً والعاديين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط لصالح درجات أفراد العينة.

كما يتضح أن مستوى المتفوقين أكاديمياً والعاديين من طلاب وطالبات الفرقة الثانية بكلية التربية جاءت مرتفعة في الذكاء الانفعالي ككل وأبعاده الفرعية حيث تراوحت المتوسطات المرجحة للأبعاد للمتفوقين أكاديمياً من (٣٥.٨٧ - ٤٠.٩٥). وكان أعلى المستويات في الترتيب التعاطف، يليه في الترتيب تنظيم الانفعالات، ثم يليه في الترتيب بعد معرفة الانفعالات، ثم يليه في الترتيب بعد المهارات الاجتماعية، ثم بعد إدارة الانفعالات في المرتبة الأخيرة، كما تراوحت المتوسطات المرجحة للأبعاد لدى العاديين من (٣٩.٨٧ - ٣٥.٠٦) وكان أعلى المستويات في الترتيب التعاطف، يليه في الترتيب تنظيم الانفعالات، ثم يليه في الترتيب بعد المهارات الاجتماعية، ثم يليه في الترتيب بعد معرفة الانفعالات، ثم بعد إدارة الانفعالات في المرتبة الأخيرة.

وتتفق نتيجة هذا البحث مع دراسة كلاً من لما القيسي (٢٠٢٢)؛ أيوب نادر (٢٠١٩)؛ جميلة بن عمور (٢٠١٧)؛ سهام الذراع ونور الدين خالد (٢٠١٦)؛ عبد الكريم العطوي (٢٠١٥)؛ (Panboli & Gopu, ٢٠١١) اللاتي إلى أن مستوى الذكاء الانفعالي مرتفع، وتختلف مع نتيجة دراسة نايفة العيد (٢٠٢٤) التي توصلت إلى أن مستوى الذكاء الانفعالي منخفض، كما تختلف مع دراسة مريم المطيري ومنال مديني (٢٠٢٠) التي توصلت إلى أن مستوى الذكاء الانفعالي متوسط.

وتعزي الباحثة تلك النتيجة إلى أن طبيعة البيئة الجامعية يسودها الأمن والطمأنينة، كما إن إدارة الكلية حريصة على توفير جو آمن ومفتوح للتواصل مع الطلبة من خلال الالتقاء المستمر معهم، وتقديم المحاضرات التوجيهية والإرشادية لهم. كما تمتاز الكلية أنها بيئة اجتماعية تمنح الطلبة القدرة على التواصل والتفاعل وبناء العلاقات الاجتماعية الناجحة مع الآخرين، كما تساعد على فهم مشاعر الآخرين والتعاطف معهم وهذه تعد أبعاد أساسية للذكاء الانفعالي.

نتائج الفرض الثالث ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض الثالث على أن "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة والمتوسط الفرضي على مقياس الطفو الأكاديمي لدى المتفوقين أكاديمياً والعاديين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط" واختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة على مقياس الطفو الأكاديمي وأبعاده، وحساب المتوسط الفرضي، كما تم حساب اختبار "ت" لعينة واحدة لدلالة الفرق بين المتوسط المتحقق والمتوسط الفرضي للطفو الأكاديمي يوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (٢٧) اختبار (ت) لعينة واحدة لدلالة الفروق بين المتوسط الفرضي ومتوسط درجات

العينة على مقياس الطفو الأكاديمي لدى المتفوقين أكاديمياً والعاديين

الفئة	أبعاد الطفو الأكاديمي	العدد	متوسط العينة	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة	المستوى
المتفوقين أكاديمياً	الكفاءة الذاتية	125	39.40	30	6.35	16.56	124	0.001	مرتفع
	القلق	125	39.57	30	6.78	15.78	124	0.001	مرتفع
	الاندماج الأكاديمي	125	37.71	30	5.49	15.70	124	0.001	مرتفع
	السيطرة غير المؤكدة	125	31.51	30	6.53	2.59	124	0.01	مرتفع
	علاقة الطالب بالأستاذ	125	38.46	30	7.74	12.22	124	0.001	مرتفع
	المقياس ككل	125	186.65	150	25.17	16.28	124	0.001	مرتفع
العاديين	الكفاءة الذاتية	175	39.35	30	5.66	21.86	174	0.001	مرتفع
	القلق	175	39.95	30	6.28	20.95	174	0.001	مرتفع
	الاندماج الأكاديمي	175	37.60	30	5.54	18.16	174	0.001	مرتفع
	السيطرة غير المؤكدة	175	32.68	30	6.32	5.61	174	0.001	مرتفع
	علاقة الطالب بالأستاذ	175	38.10	30	8.13	13.18	174	0.001	مرتفع
	المقياس ككل	175	187.69	150	23.80	20.95	174	0.001	مرتفع

يتضح من النتائج الواردة في جدول (٢٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة والمتوسط الفرضي على مقياس الطفو الأكاديمي لدى المتفوقين أكاديمياً والعاديين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط لصالح درجات أفراد العينة.

كما يتضح أن مستوى المتفوقين أكاديمياً والعاديين من طلاب وطالبات الفرقة الثانية بكلية التربية جاءت مرتفعة في الطفو الأكاديمي ككل وأبعاده الفرعية حيث تراوحت المتوسطات المرجحة للأبعاد لدى المتفوقين أكاديمياً من (٣١.٥١-٣٩.٥٧) وكان أعلى المستويات في الترتيب القلق، يليه في الترتيب الكفاءة الذاتية، ثم يليه في الترتيب بعد علاقة الطالب بالأستاذ، ثم يليه في الترتيب بعد الاندماج الأكاديمي، ثم بعد السيطرة غير المؤكدة في المرتبة الأخيرة، كما تراوحت المتوسطات المرجحة للأبعاد لدى العاديين من (٣٢.٦٨-٣٩.٩٥) وكان أعلى المستويات في الترتيب القلق، يليه في الترتيب الكفاءة الذاتية، ثم يليه في الترتيب بعد علاقة الطالب بالأستاذ، ثم يليه في الترتيب بعد الاندماج الأكاديمي، ثم بعد السيطرة غير المؤكدة في المرتبة الأخيرة.

وتعزي الباحثة تلك النتيجة إلى أن طلبة الجامعة لديهم قلق وتوتر مرتفع حتى ينتهوا من المرحلة الجامعية بكلية بنجاح، لذا يبذلون أقصى ما في وسعهم لمواجهة التحديات وأداء المهام الأكاديمية، ويقوموا بتقوية علاقاتهم وطلب المشورة من أستاذهم الجامعي في أداء المهام الأكاديمية.

نتائج الفرض الرابع ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض الرابع على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المتفوقين أكاديمياً، والعاديين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط في أبعاد الرشاقة المعرفية" وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار "ت" للمجموعات المستقلة، والجدول التالي يوضح نتائجه:

جدول (٢٨) نتائج اختبار "ت" ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات المتفوقين أكاديمياً والعاديين على مقياس الرشاقة المعرفية وأبعاده

أبعاد الرشاقة المعرفية	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الانفتاح المعرفي	المتفوقين أكاديمياً	125	60.81	6.32	1.50	298	غير دال
	العاديين	175	59.39	9.10			
تركيز الانتباه	المتفوقين أكاديمياً	125	53.15	4.76	0.86	298	غير دال
	العاديين	175	52.51	7.27			
المرونة المعرفية	المتفوقين أكاديمياً	125	58.69	6.91	1.04	298	غير دال
	العاديين	175	57.69	9.03			
المقياس ككل	المتفوقين أكاديمياً	125	172.64	15.18	1.26	298	غير دال
	العاديين	175	169.59	23.78			

يتضح من بيانات جدول (٢٨) أنه لا يوجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المتفوقين أكاديمياً، والعاديين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط في أبعاد الرشاقة المعرفية.

وتعزي الباحثة تلك النتيجة إلى التشابه بين المتفوقين أكاديمياً والعاديين في المناهج وطرق التدريس وأساليب التقويم المتبعة كما أن الطلاب في هذه المرحلة يطورون مهاراتهم العقلية لتحقيق أهدافهم الأكاديمية، خاصة أن جميع مقررات المرحلة الجامعية تتطلب المرونة المعرفية وأنها أحد العوامل المنبئة بالنجاح الأكاديمي.

نتائج الفرض الخامس ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض الخامس على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المتفوقين أكاديمياً، والعاديين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط في أبعاد الذكاء الانفعالي" وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار "ت" للمجموعات المستقلة، والجدول التالي يوضح نتائجه:

جدول (٢٩) نتائج اختبار "ت" ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات المتفوقين أكاديمياً والعاديين على مقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده

أبعاد الذكاء الانفعالي	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
معرفة الانفعالات	المتفوقين أكاديمياً	125	37.61	4.40	2.11	298	0.05
	العاديين	175	36.24	6.25			
تنظيم الانفعالات	المتفوقين أكاديمياً	125	39.55	5.43	2.47	298	0.05
	العاديين	175	37.78	6.61			
التعاطف	المتفوقين أكاديمياً	125	40.95	4.36	1.68	298	غير دال
	العاديين	175	39.87	6.22			
المهارات الاجتماعية	المتفوقين أكاديمياً	125	37.10	4.42	0.84	298	غير دال
	العاديين	175	36.61	5.34			
إدارة الانفعالات	المتفوقين أكاديمياً	125	35.87	4.81	1.21	298	غير دال
	العاديين	175	35.06	6.25			
المقياس ككل	المتفوقين أكاديمياً	125	191.09	19.27	2.05	298	0.05
	العاديين	175	185.55	27.50			

يتضح من بيانات جدول (٢٩) أنه يوجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المتفوقين أكاديمياً، والعاديين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط في الذكاء الانفعالي ككل وفي بعدي (معرفة الانفعالات - تنظيم الانفعالات) لصالح المتفوقين أكاديمياً بينما لا يوجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المتفوقين أكاديمياً، والعاديين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط في أبعاد الذكاء الانفعالي التالية (التعاطف - المهارات الاجتماعية - إدارة الانفعالات).

وتفسر الباحثة تلك النتيجة التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المتفوقين أكاديمياً، والعاديين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط في بعد معرفة الانفعالات لصالح المتفوقين أكاديمياً وذلك لقدرة الطلاب المتفوقين أكاديمياً على التعبير عن مشاعرهم بوضوح وإفصاح في المواقف الصعبة عن العاديين كما أنهم يتميزون عن العاديين في الثقة بالنفس.

كما تفسر الباحثة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المتفوقين أكاديمياً، والعاديين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط في بعد تنظيم الانفعالات لصالح المتفوقين أكاديمياً لقدرة المتفوقين أكاديمياً على التحكم في انفعالاتهم وضبط أنفسهم ومواجهة المواقف الصعبة بحكمة والتغلب على مشاعر الاحباط أكثر من العاديين.

بينما تفسر عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المتفوقين أكاديمياً، والعاديين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط في أبعاد الذكاء الانفعالي التالية (التعاطف - المهارات الاجتماعية - إدارة الانفعالات) وذلك للتشابه فيما بينهم في الشعور بمعاناة الآخرين والتعامل مع الآخرين بسهولة

وتكوين عدد كبير من الصداقات من مختلفي الشعب كما أن أفراد العينة يتشابهوا في القدرة على
مواعاة الآخرين في مختلف المواقف الاجتماعية.

نتائج الفرض السادس ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض السادس على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المتفوقين
أكاديمياً، والعاديين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط في أبعاد الطفو الأكاديمي" وللتحقق من هذا
الفرض استخدمت الباحثة اختبار "ت" للمجموعات المستقلة، والجدول التالي يوضح نتائجها:
جدول (٣٠) نتائج اختبار "ت" ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات المتفوقين أكاديمياً والعاديين على

مقياس الطفو الأكاديمي وأبعاده

أبعاد الطفو الأكاديمي	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الكفاءة الذاتية	المتفوقين أكاديمياً	125	39.40	6.35	0.07	298	غير دال
	العاديين	175	39.35	5.66			
القلق	المتفوقين أكاديمياً	125	39.57	6.78	0.50	298	غير دال
	العاديين	175	39.95	6.28			
الاندماج الأكاديمي	المتفوقين أكاديمياً	125	37.71	5.49	0.17	298	غير دال
	العاديين	175	37.60	5.53			
السيطرة غير المؤكدة	المتفوقين أكاديمياً	125	31.51	6.53	1.56	298	غير دال
	العاديين	175	32.68	6.32			
علاقة الطالب بالأستاذ	المتفوقين أكاديمياً	125	38.46	7.74	0.38	298	غير دال
	العاديين	175	38.10	8.13			
المقياس ككل	المتفوقين أكاديمياً	125	186.65	25.17	0.36	298	غير دال
	العاديين	175	187.69	23.80			

يتضح من بيانات جدول (٣٠) أنه لا يوجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المتفوقين
أكاديمياً، والعاديين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط في الطفو الأكاديمي ككل وأبعاده.

وتتفق نتيجة هذا البحث مع دراسة سهام خليفة (٢٠٢٢) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين
المتفوقين أكاديمياً، والعاديين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط في الطفو الأكاديمي.

ويمكن تفسير نتيجة البحث الحالي التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين
المتفوقين أكاديمياً والعاديين في الطفو الأكاديمي في ضوء نموذج عجلة الدافعية والاندماج الذي
افترض وجود العلاقة بين الأفكار والسلوكيات التوافقية والطفو الأكاديمي والتي تنعكس إيجابياً على
التحصيل الدراسي، ونموذج الدافعية و ال C٥ الذي افترض أن العوامل الدافعة الخمسة تنبئ بالطفو
الأكاديمي، وهذا ما أكدته دراسة (Collie et al, ٢٠١٥) من تأثير الطفو الأكاديمي على التحصيل
الدراسي من خلال الضبط، أي لا توجد علاقة مباشرة بين الطفو الأكاديمي والتحصيل الدراسي على

العكس مما أشارت إليه الدراسات سابقة الذكر، وهنا تفسر الباحثة تلك النتيجة في ضوء احتمال افتقار عينة البحث للدافعية، وقد يرجع ذلك إلى زيادة البطالة بين خريجي الجامعات مما يخلق شيئاً من الإحباط بين طلاب الجامعة المتفوقين والعاديين وهذا بدوره ينعكس على دافعتهم للتعليم حيث لا تظهر الفروق في دافعتهم، والتي تنعكس على قدرتهم على الطفو الأكاديمي.

نتائج الفرض السابع ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض السابع على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب عينة الدراسة في الرشاقة المعرفية تعزى للتخصص الدراسي" وللتحقق من هذا الفرض تم تقسيم عينة الدراسة تبعاً للتخصص الدراسي لتتضمن المتفوقين أكاديمياً من ذوي التخصص العلمي، المتفوقين أكاديمياً من ذوي التخصص الأدبي، العاديين من ذوي التخصص العلمي، والعاديين من ذوي التخصص الأدبي واستخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي بعد التأكد من شروط استخدامه لتسفر النتائج على ما يلي:

جدول (٣١) الفروق بين التخصصات المختلفة في الرشاقة المعرفية

أبعاد الرشاقة المعرفية	المتغيرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	F	مستوى الدلالة
الانفتاح المعرفي	بين المجموعات	202.41	3	67.47	1.03	غير دال
	داخل المجموعات	19311.47	296	65.24		
تركيز الانتباه	بين المجموعات	72.78	3	24.25	0.60	غير دال
	داخل المجموعات	11964.70	296	40.42		
المرونة المعرفية	بين المجموعات	192.94	3	64.31	0.95	غير دال
	داخل المجموعات	19989.65	296	67.53		
المقياس ككل	بين المجموعات	1205.46	3	401.82	0.94	غير دال
	داخل المجموعات	126483.21	296	427.31		

يتضح من بيانات جدول (٣١) تحقق الفرض السابع حيث إنه لا توجد فروق بين متوسطات درجات الطلاب عينة الدراسة في الرشاقة المعرفية تعزى للتخصص الدراسي.

وتتفق نتيجة هذا البحث مع دراسة أمل عبد العزيز (٢٠٢٢) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية ترجع إلى النوع أو التخصص، بينما تختلف مع نتيجة دراسة كلاً من لمياء الجميلي (٢٠٢٢)، ودراسة لمياء سرحان وعبد الواحد الكبيسي (٢٠٢٢) التي توصلت إلى وجود فروق وفق متغير التخصص في مقياس الرشاقة المعرفية لصالح التخصص العلمي.

وتعزى الباحثة تلك النتيجة إلى التشابه في طرق التدريس وأساليب التقويم المتبعة كما أن الطلاب في هذه المرحلة يطورون مهاراتهم العقلية لتحقيق أهدافهم الأكاديمية، خاصة أن جميع مقررات المرحلة الجامعية تتطلب المرونة المعرفية وأنها أحد العوامل المنبئة بالنجاح الأكاديمي.

نتائج الفرض الثامن وتفسيرها ومناقشتها:

ينص الفرض الثامن على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب عينة الدراسة في الذكاء الانفعالي تعزى للتخصص الدراسي" وللتحقق من هذا الفرض تم تقسيم عينة الدراسة

تبعاً للتخصص الدراسي لتتضمن المتفوقين أكاديمياً من ذوي التخصص العلمي، المتفوقين أكاديمياً من ذوي التخصص الأدبي، العاديين من ذوي التخصص العلمي، والعاديين من ذوي التخصص الأدبي واستخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي بعد التأكد من شروط استخدامه لتسفر النتائج على ما يلي:

جدول (٣٢) الفروق بين التخصصات المختلفة في الذكاء الانفعالي

أبعاد الذكاء الانفعالي	المتغيرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	F	مستوى الدلالة
معرفة الانفعالات	بين المجموعات	138.36	3	46.12	1.48	غير دال
	داخل المجموعات	9203.18	296	31.09		
تنظيم الانفعالات	بين المجموعات	366.15	3	122.05	3.25	غير دال
	داخل المجموعات	11126.77	296	37.59		
التعاطف	بين المجموعات	94.33	3	31.44	1.03	غير دال
	داخل المجموعات	9078.95	296	30.67		
المهارات الاجتماعية	داخل المجموعات	29.24	3	9.75	0.39	غير دال
	بين المجموعات	7374.93	296	24.92		
إدارة الانفعالات	داخل المجموعات	172.56	3	57.52	1.79	غير دال
	بين المجموعات	9535.45	296	32.21		
المقياس ككل	بين المجموعات	3012.98	3	1004.33	1.68	غير دال
	داخل المجموعات	176819.14	296	597.36		

يتضح من بيانات جدول (٣٢) تحقق الفرض الثامن حيث إنه لا توجد فروق بين متوسطات درجات الطلاب عينة الدراسة في الذكاء الانفعالي تعزى للتخصص الدراسي.

وتتفق نتيجة هذا البحث مع دراسة ميماس كمور (٢٠١٣) التي توصلت إلى عدم وجود فروق في الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي، وتختلف مع دراسة أحمد العلوان (٢٠١١)؛ ودراسة عبد الكريم العطوي (٢٠١٥) التي توصلت إلى وجود فروق في الذكاء الانفعالي بين طلبة التخصصات العلمية والإنسانية لصالح طلبة التخصصات الإنسانية، كما تختلف مع دراسة مريم المطيري ومنال مديني (٢٠٢٠) التي توصلت إلى وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الذكاء الانفعالي لصالح طالبات التخصص العلمي.

وتفسر الباحثة تلك النتيجة إلى التشابه في أساليب التنشئة الاجتماعية بين طلبة التخصص العلمي والتخصص الأدبي والتشابه في البيئة الثقافية والاجتماعية والعادات والتقاليد والقيم وأنماط السلوك والمعايير الاجتماعية.

نتائج الفرض التاسع ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض التاسع على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب عينة الدراسة في الطفو الأكاديمي تعزى للتخصص الدراسي" وللتحقق من هذا الفرض تم تقسيم عينة الدراسة تبعاً للتخصص الدراسي لتتضمن المتفوقين أكاديمياً من ذوي التخصص العلمي، المتفوقين أكاديمياً من ذوي التخصص الأدبي، العاديين من ذوي التخصص العلمي، والعاديين من ذوي التخصص الأدبي واستخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي بعد التأكد من شروط استخدامه لتسفر النتائج على ما يلي:

جدول (٣٣) الفروق بين التخصصات المختلفة في الطفو الأكاديمي

أبعاد الطفو الأكاديمي	المتغيرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	F	مستوى الدلالة
الكفاءة الذاتية	بين المجموعات	1.27	3	0.42	0.01	0.998
	داخل المجموعات	10570.92	296	35.71		
القلق	بين المجموعات	267.30	3	89.10	2.14	0.095
	داخل المجموعات	12304.47	296	41.57		
الاندماج الأكاديمي	بين المجموعات	6.48	3	2.26	0.07	0.97
	داخل المجموعات	9071.77	296	30.65		
السيطرة غير المؤكدة	داخل المجموعات	253.55	3	84.52	2.07	0.11
	بين المجموعات	12099.23	296	40.88		
علاقة الطالب بالأستاذ	داخل المجموعات	17.05	3	5.68	0.09	0.966
	بين المجموعات	18917.20	296	63.91		
المقياس ككل	بين المجموعات	687.89	3	229.30	0.39	0.76
	داخل المجموعات	176482.86	296	596.53		

يتضح من بيانات جدول (٣٣) تحقق الفرض التاسع حيث إنه لا توجد فروق بين متوسطات درجات الطلاب عينة الدراسة في الطفو الأكاديمي تعزى للتخصص الدراسي.

وتتفق نتيجة هذا البحث مع دراسة كلاً من عبد العزيز سليم (٢٠١٨)، ومرفت خضير (٢٠٢٢). وتعزي الباحثة تلك النتيجة إلى تعرض طلاب الجامعة لنفس الظروف فهم ينتمون لجامعة واحدة وهي جامعة دمياط، فالوسط الذي يعيشون به واحد وواجباتهم وحقوقهم واحدة وكذلك يتعرضون لنفس المؤثرات، وينتمون في وسط اجتماعي متشابه ويتلقون نفس الدعم سواء أسري أو من الأقران أو المدرسين. وقد تكون لهم نفس القدرة على التعامل مع المواقف التي تتطلب أدائهم للأعمال والمتطلبات ومثابرتهم لتحقيق أهدافهم ودافعيتهم للإنجاز.

نتائج الفرض العاشر ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض العاشر على أن "لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب المتفوقين أكاديمياً والعاديين في الرشاقة المعرفية والذكاء الانفعالي والطفو الأكاديمي بأبعادهم المختلفة"، وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقات بين كل من الرشاقة المعرفية والذكاء الانفعالي والطفو الأكاديمي، ويوضح الجدول التالي قيم معاملات الارتباط بين متغيرات البحث:

جدول (٣٤) قيم معاملات الارتباط بين الرشاقة المعرفية والذكاء الانفعالي والطفو الأكاديمي لدى عينة الدراسة من طلاب كلية التربية جامعة دمياط

الأبعاد	معرفة الانفعالات	تنظيم الانفعالات	التعاطف	المهارات الاجتماعية	إدارة الانفعالات	الذكاء الانفعالي	الكفاءة الذاتية	القلق	الاندماج الأكاديمي	السيطرة غير المؤكدة	علاقة الطالب بالأستاذ	الطفو الأكاديمي
بالنسبة للطلاب والطالبات المتفوقين أكاديمياً												
الرشاقة المعرفية	0.33**	0.39**	0.31**	0.19*	0.31**	0.38**	0.42**	0.07	0.34**	0.20*	0.38**	0.37**
معرفة الانفعالات	1	0.64**	0.54**	0.60**	0.37**	0.83**	0.30**	0.01	0.23*	0.12	0.22*	0.22*
تنظيم الانفعالات	0.64**	1	0.56**	0.51**	0.76**	0.86**	0.52**	-0.16	0.40**	0.12	0.25**	0.28**
التعاطف	0.54**	0.56**	1	0.58**	0.48**	0.76**	0.44**	0.06	0.30**	0.01	0.16	0.24**
المهارات الاجتماعية	0.60**	0.51**	0.58**	1	0.60**	0.79**	0.33**	0.01	0.24**	0.07	0.24**	0.23**
إدارة الانفعالات	0.65**	0.76**	0.48**	0.60**	1	0.86**	0.42**	-0.10	0.34**	0.20*	0.27**	0.28**
الذكاء الانفعالي	0.83**	0.86**	0.76**	0.79**	0.86**	1	0.49**	-0.06	0.37**	0.13	0.28**	0.31**
بالنسبة للطلاب والطالبات العاديين												
الرشاقة المعرفية	0.46**	0.46**	0.41**	0.29**	0.36**	0.45**	0.12	0.03	0.02	0.19*	0.22**	0.17*
معرفة الانفعالات	1	0.81**	0.81**	0.74**	0.80**	0.93**	0.38**	0.26**	0.26**	0.30**	0.32**	0.41**
تنظيم الانفعالات	0.81**	1	0.75**	0.66**	0.84**	0.91**	0.48**	0.17*	0.35**	0.32**	0.32**	0.43**
التعاطف	0.81**	0.75**	1	0.76**	0.73**	0.90**	0.41**	0.27**	0.29**	0.25**	0.29**	0.40**
المهارات الاجتماعية	0.74**	0.66**	0.76**	1	0.62**	0.83**	0.47**	0.26**	0.34**	0.28**	0.33**	0.45**
إدارة الانفعالات	0.80**	0.84**	0.73**	0.62**	1	0.90**	0.41**	0.17*	0.32**	0.28**	0.30**	0.39**
الذكاء الانفعالي	0.93**	0.91**	0.90**	0.83**	0.90**	1	0.48**	0.25**	0.35**	0.32**	0.35**	0.46**

** الارتباط دال عند ٠.٠١ * الارتباط دال عند ٠.٠٥

يتضح من بيانات جدول (٣٤) ما يلي:

- ١- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الرشاقة المعرفية ومعرفة الانفعالات وإدارة الانفعالات والتعاطف والمهارات الاجتماعية وإدارة الانفعالات والدرجة الكلية للذكاء الانفعالي لدى الطلاب الفائقين أكاديمياً.
- ٢- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الرشاقة المعرفية والكفاءة الذاتية والاندماج الأكاديمي والسيطرة غير المؤكدة وعلاقة الطالب بالأستاذ والدرجة الكلية للطفو الأكاديمي لدى الطلاب الفائقين أكاديمياً.
- ٣- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين معرفة الانفعالات (أحد أبعاد الذكاء الانفعالي) والكفاءة الذاتية والاندماج الأكاديمي وعلاقة الطالب بالأستاذ والدرجة الكلية للطفو الأكاديمي لدى الطلاب الفائقين أكاديمياً.

- ٤- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تنظيم الانفعالات (احد أبعاد الذكاء الانفعالي) والكفاءة الذاتية والاندماج الأكاديمي وعلاقة الطالب بالأستاذ والدرجة الكلية للطفو الأكاديمي لدى الطلاب الفائزين أكاديمياً.
- ٥- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التعاطف (احد أبعاد الذكاء الانفعالي) والكفاءة الذاتية والاندماج الأكاديمي وعلاقة الطالب بالأستاذ والدرجة الكلية للطفو الأكاديمي لدى الطلاب الفائزين أكاديمياً.
- ٦- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المهارات الاجتماعية (احد أبعاد الذكاء الانفعالي) والكفاءة الذاتية والاندماج الأكاديمي وعلاقة الطالب بالأستاذ والدرجة الكلية للطفو الأكاديمي لدى الطلاب الفائزين أكاديمياً.
- ٧- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين إدارة الانفعالات (احد أبعاد الذكاء الانفعالي) والكفاءة الذاتية والاندماج الأكاديمي والسيطرة غير المؤكدة وعلاقة الطالب بالأستاذ والدرجة الكلية للطفو الأكاديمي لدى الطلاب الفائزين أكاديمياً.
- ٨- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي ككل والكفاءة الذاتية والاندماج الأكاديمي وعلاقة الطالب بالأستاذ والدرجة الكلية للطفو الأكاديمي لدى الطلاب الفائزين أكاديمياً.
- ٩- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الرشاقة المعرفية ومعرفة الانفعالات وإدارة الانفعالات والتعاطف والمهارات الاجتماعية وإدارة الانفعالات والدرجة الكلية للذكاء الانفعالي لدى الطلاب العاديين.
- ١٠- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الرشاقة المعرفية والسيطرة غير المؤكدة وعلاقة الطالب بالأستاذ والدرجة الكلية للطفو الأكاديمي لدى الطلاب العاديين.
- ١١- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين معرفة الانفعالات (احد أبعاد الذكاء الانفعالي) والكفاءة الذاتية والقلق والاندماج الأكاديمي والسيطرة غير المؤكدة وعلاقة الطالب بالأستاذ والدرجة الكلية للطفو الأكاديمي لدى الطلاب العاديين.
- ١٢- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تنظيم الانفعالات (احد أبعاد الذكاء الانفعالي) والكفاءة الذاتية والقلق والاندماج الأكاديمي والسيطرة غير المؤكدة وعلاقة الطالب بالأستاذ والدرجة الكلية للطفو الأكاديمي لدى الطلاب العاديين.
- ١٣- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التعاطف (احد أبعاد الذكاء الانفعالي) والكفاءة الذاتية والقلق والاندماج الأكاديمي والسيطرة غير المؤكدة وعلاقة الطالب بالأستاذ والدرجة الكلية للطفو الأكاديمي لدى الطلاب العاديين.

١٤- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المهارات الاجتماعية (أحد أبعاد الذكاء الانفعالي) والكفاءة الذاتية والقلق والاندماج الأكاديمي والسيطرة غير المؤكدة وعلاقة الطالب بالأستاذ والدرجة الكلية للطفو الأكاديمي لدى الطلاب العاديين.

١٥- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين إدارة الانفعالات (أحد أبعاد الذكاء الانفعالي) والكفاءة الذاتية والقلق والاندماج الأكاديمي والسيطرة غير المؤكدة وعلاقة الطالب بالأستاذ والدرجة الكلية للطفو الأكاديمي لدى الطلاب العاديين.

١٦- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي ككل والكفاءة الذاتية والقلق والاندماج الأكاديمي والسيطرة غير المؤكدة وعلاقة الطالب بالأستاذ والدرجة الكلية للطفو الأكاديمي لدى الطلاب العاديين.

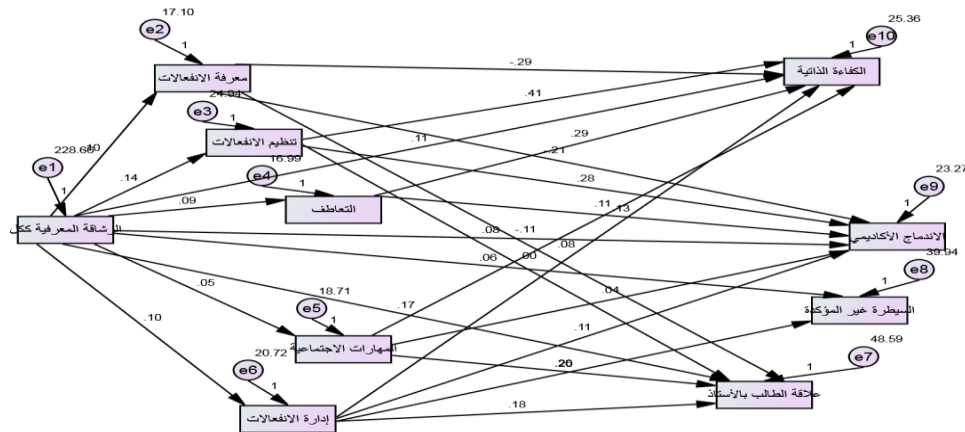
وبالتالي يتضح مما سبق وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الرشاقة المعرفية والذكاء الانفعالي والطفو الأكاديمي لدى كلاً من العاديين والمتفوقين أكاديمياً وتفسر الباحثة تلك النتيجة إلى أن طلاب الجامعة لديهم مستوى مرتفع من الرشاقة المعرفية يمكنهم من استخدام كامل عملياتهم المعرفية بتناغم وانسجام، بحيث تناسب تحقيق أهدافهم في المهام التعليمية وتحقق لهم تكييف الأداء المطلوب للتعامل مع البيئة المتغيرة المحيطة بتلك المهام بطريقة خلاقة وفريدة وهذا يمكنهم من الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح وتنظيمها وفقاً لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية واجتماعية إيجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والمهني وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة.

كما أن هذا المستوى المرتفع من الرشاقة المعرفية يمكن الطلاب من تخطي المشكلات اليومية التي تواجههم في نطاق المناخ المدرسي سواء كانت قاعة الدراسة أو خارجها، مما يؤدي بهم إلى الوصول إلى حالة من التوازن لديهم والحصول على نتائج إيجابية في مسار تعليمهم وعدم الاحساس بأي قلق أو توتر.

كما أن امتلاك طلاب الجامعة مستوى مرتفع من الذكاء الانفعالي يمكنهم من الانتباه والإدراك الجيد لانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح وتنظيمها وفقاً لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية واجتماعية إيجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والمهني وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة، وهذا يساعدهم على تخطي المشكلات اليومية التي تواجههم في نطاق المناخ المدرسي سواء كانت قاعة الدراسة أو خارجها، مما يؤدي بهم إلى الوصول إلى حالة من التوازن لديهم والحصول على نتائج إيجابية في مسار تعليمهم.

نتائج الفرض الحادي عشر ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض الحادي عشر على أن تشكل متغيرات الرشاقة المعرفية كمتغير مستقل، والذكاء الانفعالي كمتغير وسيط والطفو الأكاديمي كمتغير تابع نموذجاً بنائياً يفسر العلاقات السببية (التأثيرات) بين هذه المتغيرات لدى المتفوقين أكاديمياً من طلاب كلية التربية جامعة دمياط وللتحقق من هذا الفرض، قامت الباحثة باستخدام أسلوب تحليل المسار path analysis كأسلوب إحصائي يستخدم لمعرفة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لأحد المتغيرات في متغير آخر، وقد تم معالجة البيانات باستخدام برنامج AMOS ٢٢ بهدف التحقق من نموذج تحليل المسار الذي يتضمن التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للرشاقة المعرفية على الذكاء الانفعالي والطفو الأكاديمي، ويوضح شكل (١) المسار التخطيطي لنموذج تحليل المسار بين متغيرات البحث.



شكل (١) المسار التخطيطي لنموذج تحليل المسار بين الرشاقة المعرفية والذكاء الانفعالي والطفو الأكاديمي
يتضح من نموذج تحليل المسار الموضح بشكل (١) أن هذا النموذج مطابقة للبيانات المفترضة،
كما هو موضح بجدول (٣٥).

جدول (٣٥) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج تحليل المسار لمتغيرات البحث

المؤشر	القيمة المحسوبة للمؤشر	المدى المثالي
النسبة بين كا ٢ إلى درجات الحرية	0	(0-5)
مؤشر حسن المطابقة	0.497	(0-1)
مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية	0.316	(0-1)
مؤشر المطابقة المعياري	0.254	(0-1)
الجذر التربيعي النسبي لخطأ الاقتراب	0.448	(0-1)
مؤشر المطابقة المقارن	0.235	(0-1)
مؤشر المطابقة التزايد	0.261	(0-1)
مؤشر المطابقة النسبي	0.599	(0-1)
مؤشر توكر ولويس	0.639	(0-1)
الصدق الزائف المتوقع	4.93	أن تكون ECVI للنموذج الحالي أقل من أو تساوي نظيرتها في النموذج المشبع MECVI
الصدق المشبع	4.983	MECVI

يتضح من جدول (٣٥) أن النموذج مطابقاً للبيانات المفترضة على النحو التالي:

- حيث بلغت قيمة كا ٢ (٠) بدرجة حرية (١) وهي غير دالة إحصائياً، مما يشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات.
- كما تقع مؤشرات المطابقة CFI، TLI، RFI، NFI، AGFI، GFI في المدى المثالي لهذه المؤشرات.
- كما بلغت قيمة ECVI أقل من MECVI.
- وتشير هذه المؤشرات إلى حسن مطابقة النموذج للبيانات.
- أولاً: المسارات (التأثيرات المباشرة):
- ١- وجود تأثير إيجابي مباشر و دال إحصائياً للرشاقة المعرفية على معرفة الانفعالات لدى المتفوقين أكاديمياً من طلاب كلية التربية جامعة دمياط عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) حيث بلغت قيمة التأثير (٠.٠٩٧).
- ٢- وجود تأثير إيجابي مباشر و دال إحصائياً للرشاقة المعرفية على تنظيم الانفعالات لدى المتفوقين أكاديمياً من طلاب كلية التربية جامعة دمياط عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) حيث بلغت قيمة التأثير (٠.١٣٩).
- ٣- وجود تأثير إيجابي مباشر و دال إحصائياً للرشاقة المعرفية على التعاطف لدى المتفوقين أكاديمياً من طلاب كلية التربية جامعة دمياط عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) حيث بلغت قيمة التأثير (٠.٠٠٩).
- ٤- وجود تأثير إيجابي مباشر و دال إحصائياً للرشاقة المعرفية على المهارات الاجتماعية لدى المتفوقين أكاديمياً من طلاب كلية التربية جامعة دمياط عند مستوى دلالة (٠.٠٠٥) حيث بلغت قيمة التأثير (٠.٠٥٥).
- ٥- وجود تأثير إيجابي مباشر و دال إحصائياً للرشاقة المعرفية على إدارة الانفعالات لدى المتفوقين أكاديمياً من طلاب كلية التربية جامعة دمياط عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) حيث بلغت قيمة التأثير (٠.٠٩٩).
- ٦- وجود تأثير إيجابي مباشر و دال إحصائياً للرشاقة المعرفية على الكفاءة الذاتية لدى المتفوقين أكاديمياً من طلاب كلية التربية جامعة دمياط عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) حيث بلغت قيمة التأثير (٠.١٠٩).
- ٧- وجود تأثير إيجابي مباشر و دال إحصائياً للرشاقة المعرفية على الاندماج الأكاديمي لدى المتفوقين أكاديمياً من طلاب كلية التربية جامعة دمياط عند مستوى دلالة (٠.٠٠٥) حيث بلغت قيمة التأثير (٠.٠٨١).

٨- وجود تأثير إيجابي مباشر و دال إحصائياً للرشاقة المعرفية على علاقة الطالب بالأستاذ لدى المتفوقين أكاديمياً من طلاب كلية التربية جامعة دمياط عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) حيث بلغت قيمة التأثير (٠.١٧١).

٩- وجود تأثير سلبي مباشر و دال إحصائياً لمعرفة الانفعالات على الكفاءة الذاتية لدى المتفوقين أكاديمياً من طلاب كلية التربية جامعة دمياط عند مستوى دلالة (٠.٠١) حيث بلغت قيمة التأثير (-٠.٢٩٤).

١٠- وجود تأثير سلبي مباشر و دال إحصائياً لمعرفة الانفعالات على الاندماج الأكاديمي لدى المتفوقين أكاديمياً من طلاب كلية التربية جامعة دمياط عند مستوى دلالة (٠.٠٥) حيث بلغت قيمة التأثير (-٠.٢٠٦).

١١- وجود تأثير إيجابي مباشر و دال إحصائياً لتنظيم الانفعالات على الكفاءة الذاتية لدى المتفوقين أكاديمياً من طلاب كلية التربية جامعة دمياط عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) حيث بلغت قيمة التأثير (٠.٤١).

١٢- وجود تأثير إيجابي مباشر و دال إحصائياً لتنظيم الانفعالات على الاندماج الأكاديمي لدى المتفوقين أكاديمياً من طلاب كلية التربية جامعة دمياط عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) حيث بلغت قيمة التأثير (٠.٢٨).

١٣- وجود تأثير إيجابي مباشر و دال إحصائياً للتعاطف على الكفاءة الذاتية لدى المتفوقين أكاديمياً من طلاب كلية التربية جامعة دمياط عند مستوى دلالة (٠.٠١) حيث بلغت قيمة التأثير المسار من التعاطف إلى القلق = (٠.٢٨٧).

ثانياً: المسارات (التأثيرات غير المباشرة):

١- يوجد تأثير سلبي غير مباشر للرشاقة المعرفية على الكفاءة الذاتية في حالة توسط معرفة الانفعالات لدى المتفوقين أكاديمياً من طلاب كلية التربية جامعة دمياط حيث بلغت قيمة معامل التأثير = (٠.٠٩٧) x (-٠.٢٩٤) = -٠.٠٢٩.

٢- يوجد تأثير سلبي غير مباشر للرشاقة المعرفية على الاندماج الأكاديمي في حالة توسط معرفة الانفعالات لدى المتفوقين أكاديمياً من طلاب كلية التربية جامعة دمياط حيث بلغت قيمة معامل التأثير = (٠.٠٩٧) x (-٠.٢٠٦) = -٠.٠٢٠.

٣- يوجد تأثير موجب غير مباشر للرشاقة المعرفية على الكفاءة الذاتية في حالة توسط تنظيم الانفعالات لدى المتفوقين أكاديمياً من طلاب كلية التربية جامعة دمياط حيث بلغت قيمة معامل التأثير = (٠.١٣٩) x (٠.٤١) = ٠.٠٥٧.

٤- يوجد تأثير موجب غير مباشر للرشاقة المعرفية على الاندماج الأكاديمي في حالة توسط تنظيم الانفعالات لدى المتفوقين أكاديمياً من طلاب كلية التربية جامعة دمياط حيث بلغت قيمة معامل التأثير = $(0.139) \times (0.28) = 0.039$.

٥- يوجد تأثير موجب غير مباشر للرشاقة المعرفية على الكفاءة الذاتية في حالة توسط التعاطف لدى المتفوقين أكاديمياً من طلاب كلية التربية جامعة دمياط حيث بلغت قيمة معامل التأثير = $(0.09) \times (0.287) = 0.026$.

من خلال العرض السابق لنتائج الفرض الحادي عشر والمتعلقة بالتأثيرات المباشرة وغير المباشرة في النموذج البنائي الممثل للعلاقات بين متغيرات البحث الحالي يمكن تفسير تلك التأثيرات على النحو التالي:

أنه كلما ارتفع مستوى الطلاب في الرشاقة المعرفية تمكنوا من استخدام كامل عملياتهم المعرفية بتناغم وانسجام، بحيث تناسب تحقيق أهدافهم في المهام التعليمية وتحقق لهم تكييف الأداء المطلوب للتعامل مع البيئة المتغيرة المحيطة بتلك المهام بطريقة خلاقة وفريدة وهذا يمكنهم من الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح وتنظيمها وفقاً لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية واجتماعية إيجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والمهني وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة.

كما أن المستوى المرتفع من الرشاقة المعرفية يمكن الطلاب من تخطي المشكلات اليومية التي تواجههم في نطاق المناخ المدرسي سواء كانت قاعة الدراسة أو خارجها، مما يؤدي بهم إلى الوصول إلى حالة من التوازن لديهم والحصول على نتائج إيجابية في مسار تعليمهم وعدم الاحساس بأي قلق أو توتر.

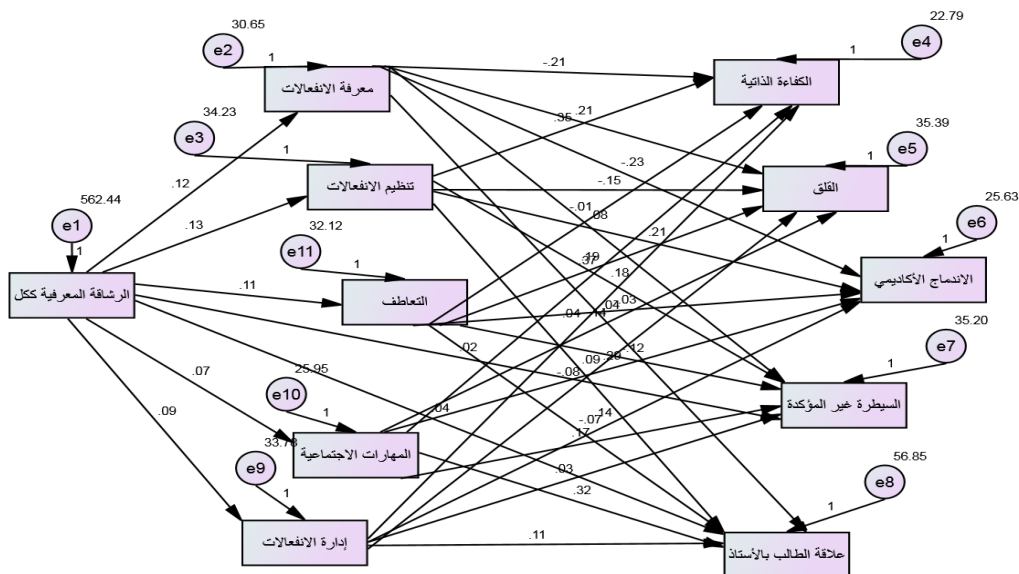
وأيضاً كلما ازداد قدرة الطلاب على فهم انفعالاتهم من خلال التعبير عن المشاعر بوضوح والإفصاح عنها في المواقف الصعبة والثقة بالنفس أثر بشكل سلبي علي اعتقادهم لمستوى كفاءة أو فاعلية إمكاناتهم، أو قدراتهم الذاتية الأكاديمية التي تساعدهم على اتقان المهام الدراسية كما يؤثر بشكل سلبي على مشاركة الطالب في أنشطة التعلم، والاهتمام المعرفي، وبذل الجهد، والشعور بالحماس.

وكلما ازداد قدرة الطلاب على تنظيم الانفعالات والتحكم فيه وضبط النفس ومواجهة المواقف الصعبة بحكمة والتغلب على مشاعر الإحباط والقلق أثر بشكل إيجابي علي اعتقادهم لمستوى كفاءة أو فاعلية إمكاناتهم، أو قدراتهم الذاتية الأكاديمية التي تساعدهم على اتقان المهام الدراسية كما يؤثر بشكل إيجابي على مشاركة الطالب في أنشطة التعلم، والاهتمام المعرفي، وبذل الجهد، والشعور بالحماس.

وأيضاً كلما ازداد قدرة الطلاب على التعاطف مع الآخرين من خلال تفهم مشاعرهم والشعور بمعاناتهم والقدرة على التأثير فيهم والتعامل معهم بمرونة أثر بشكل إيجابي على اعتقادهم لمستوى كفاءتهم أو فاعلية إمكاناتهم، أو قدراتهم الذاتية الأكاديمية التي تساعدهم على اتقان المهام الدراسية، والقيام بالمهام الدراسية، والقيام بمهامهم الأكاديمية بنجاح لمعالجة المواقف أو المهام أو المشكلات أو الأهداف الأكاديمية.

نتائج الفرض الثاني عشر ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض الثاني عشر على أن "تشكل متغيرات الرشاقة المعرفية كمتغير مستقل، والذكاء الانفعالي كمتغير وسيط والطفو الأكاديمي كمتغير تابع نموذجاً بنائياً يفسر العلاقات السببية (التأثيرات) بين هذه المتغيرات لدى العاديين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط" وللتحقق من هذا الفرض، قامت الباحثة باستخدام أسلوب تحليل المسار path analysis كأسلوب إحصائي يستخدم لمعرفة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لأحد المتغيرات في متغير آخر، وقد تم معالجة البيانات باستخدام برنامج AMOS ٢٢ بهدف التحقق من نموذج تحليل المسار الذي يتضمن التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للرشاقة المعرفية على الذكاء الانفعالي والطفو الأكاديمي، ويوضح شكل (٢) المسار التخطيطي لنموذج تحليل المسار بين متغيرات البحث.



شكل (٢) المسار التخطيطي لنموذج تحليل المسار بين الرشاقة المعرفية والذكاء الانفعالي والطفو الأكاديمي

يتضح من نموذج تحليل المسار الموضح بشكل (٢) أن هذا النموذج مطابقة للبيانات المفترضة، كما هو موضح بجدول (٣٦).

جدول (٣٦) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج تحليل المسار لمتغيرات البحث

المؤشر	القيمة المحسوبة للمؤشر	المدى المثالي
النسبة بين ٢١ إلى درجات الحرية	0	(0-5)
مؤشر حسن المطابقة	0.44	(0-1)
مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية	0.61	(0-1)
مؤشر المطابقة النسبي	0.837	(0-1)
مؤشر المطابقة المعياري	0.23	(0-1)
الجذر التربيعي النسبي لخطأ الاقتراب	0.50	(0-1)
مؤشر المطابقة المقارن	0.22	(0-1)
مؤشر المطابقة الترايدي	0.24	(0-1)
مؤشر توكرو ولويس	0.87	(0-1)
الصدق الزائف المتوقع	6.337	أن تكون ECVI للنموذج الحالي أقل من أو تساوي نظيرتها في النموذج المشبع MECVI
الصدق المشبع	6.374	MECVI

يتضح من جدول (٣٦) أن النموذج مطابقاً للبيانات المفترضة على النحو التالي:

- حيث بلغت قيمة كا ٢١ (٠) بدرجة حرية (١) وهي غير دالة إحصائياً، مما يشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات.

- كما تقع مؤشرات المطابقة GFI، AGFI، NFI، RFI، CFI، TLI في المدى المثالي لهذه المؤشرات.

- كما بلغت قيمة ECVI أقل من MECVI.

وتشير هذه المؤشرات إلى حسن مطابقة النموذج للبيانات.

ويفسر هذا في ضوء عدد من الاعتبارات كما يلي:

أولاً: المسارات (التأثيرات المباشرة):

١- وجود تأثير إيجابي مباشر و دال إحصائياً للرضاقة المعرفية على معرفة الانفعالات لدى العادين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط عند مستوى دلالة (٠.٠٠٠١) حيث بلغت قيمة التأثير (٠.١٢١).

٢- وجود تأثير إيجابي مباشر و دال إحصائياً للرضاقة المعرفية على تنظيم الانفعالات لدى العادين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط عند مستوى دلالة (٠.٠٠٠١) حيث بلغت قيمة التأثير (٠.١٢٨).

٣- وجود تأثير إيجابي مباشر و دال إحصائياً للرضاقة المعرفية على التعاطف لدى العادين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط عند مستوى دلالة (٠.٠٠٠١) حيث بلغت قيمة التأثير (٠.١٠٦).

- ٤- وجود تأثير إيجابي مباشر و دال إحصائياً للرشاقة المعرفية على المهارات الاجتماعية لدى العاديين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) حيث بلغت قيمة التأثير (٠.٠٦٥).
- ٥- وجود تأثير إيجابي مباشر و دال إحصائياً للرشاقة المعرفية على إدارة الانفعالات لدى العاديين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) حيث بلغت قيمة التأثير (٠.٠٩٥).
- ٦- وجود تأثير سلبي مباشر و دال إحصائياً لمعرفة الانفعالات على الكفاءة الذاتية لدى العاديين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) حيث بلغت قيمة التأثير (-) (٠.٢١١).
- ٧- وجود تأثير إيجابي مباشر و دال إحصائياً لمعرفة الانفعالات على القلق لدى العاديين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط عند مستوى دلالة (٠.٠١) حيث بلغت قيمة التأثير (٠.٢١٢).
- ٨- وجود تأثير سلبي مباشر و دال إحصائياً لمعرفة الانفعالات على الاندماج الأكاديمي لدى العاديين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) حيث بلغت قيمة التأثير (-) (٠.٢٢٧).
- ٩- وجود تأثير إيجابي مباشر و دال إحصائياً لتنظيم الانفعالات على الكفاءة الذاتية لدى العاديين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) حيث بلغت قيمة التأثير (٠.٣٥).
- ١٠- وجود تأثير سلبي مباشر و دال إحصائياً لتنظيم الانفعالات على القلق لدى العاديين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط عند مستوى دلالة (٠.٠٥) حيث بلغت قيمة التأثير (-) (٠.١٤٥).
- ١١- وجود تأثير إيجابي مباشر و دال إحصائياً لتنظيم الانفعالات على الاندماج الأكاديمي لدى العاديين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) حيث بلغت قيمة التأثير (٠.٢١٣).
- ١٢- وجود تأثير إيجابي مباشر و دال إحصائياً لتنظيم الانفعالات على السيطرة غير المؤكدة لدى العاديين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط عند مستوى دلالة (٠.٠٥) حيث بلغت قيمة التأثير (٠.١٨٢).

١٣- وجود تأثير إيجابي مباشر و دال إحصائياً للتعاطف على القلق لدى العاديين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط عند مستوى دلالة (٠.٠٥) حيث بلغت قيمة التأثير المسار من التعاطف إلى القلق = (٠.١٩).

١٤- وجود تأثير إيجابي مباشر و دال إحصائياً للمهارات الاجتماعية على الكفاءة الذاتية لدى العاديين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) حيث بلغت قيمة التأثير (٠.٣٧١).

١٥- وجود تأثير إيجابي مباشر و دال إحصائياً للمهارات الاجتماعية على الاندماج الأكاديمي لدى العاديين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) حيث بلغت قيمة التأثير (٠.٢٩٥).

١٦- وجود تأثير إيجابي مباشر و دال إحصائياً للمهارات الاجتماعية على السيطرة غير المؤكدة لدى العاديين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط عند مستوى دلالة (٠.٠٥) حيث بلغت قيمة التأثير (٠.١٧٥).

١٧- وجود تأثير إيجابي مباشر و دال إحصائياً للمهارات الاجتماعية على علاقة الطالب بالأستاذ لدى العاديين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط عند مستوى دلالة (٠.٠١) حيث بلغت قيمة التأثير (٠.٣٢٤).

١٨- وجود تأثير إيجابي مباشر و دال إحصائياً لإدارة الانفعالات على الاندماج الأكاديمي لدى العاديين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط عند مستوى دلالة (٠.٠٥) حيث بلغت قيمة التأثير المسار من إدارة الانفعالات إلى الاندماج الأكاديمي = (٠.١٣٩).

ثانياً: المسارات (التأثيرات غير المباشرة):

١- يوجد تأثير سلبي غير مباشر للرشاقة المعرفية على الكفاءة الذاتية في حالة توسط معرفة الانفعالات لدى العاديين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط حيث بلغت قيمة معامل التأثير = (٠.١٢١) x (٠.٢١١-) = -٠.٠٢٦.

٢- يوجد تأثير موجب غير مباشر للرشاقة المعرفية على القلق في حالة توسط معرفة الانفعالات لدى العاديين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط حيث بلغت قيمة معامل التأثير = (٠.١٢١) x (٠.٢١٢-) = -٠.٠٢٦.

٣- يوجد تأثير سلبي غير مباشر للرشاقة المعرفية على الاندماج الأكاديمي في حالة توسط معرفة الانفعالات لدى العاديين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط حيث بلغت قيمة معامل التأثير = (٠.١٢١) x (٠.٢٢٧-) = -٠.٠٢٧.

٤- يوجد تأثير موجب غير مباشر للرشاقة المعرفية على الكفاءة الذاتية في حالة توسط تنظيم الانفعالات لدى العاديين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط حيث بلغت قيمة معامل التأثير = $(0.128) \times (0.35) = 0.045$.

٥- يوجد تأثير سلبي غير مباشر للرشاقة المعرفية على القلق في حالة توسط تنظيم الانفعالات لدى العاديين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط حيث بلغت قيمة معامل التأثير = $(0.128) \times (-0.145) = -0.019$.

٦- يوجد تأثير موجب غير مباشر للرشاقة المعرفية على الاندماج الأكاديمي في حالة توسط تنظيم الانفعالات لدى العاديين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط حيث بلغت قيمة معامل التأثير = $(0.128) \times (0.213) = 0.027$.

٧- يوجد تأثير موجب غير مباشر للرشاقة المعرفية على السيطرة غير المؤكدة في حالة توسط تنظيم الانفعالات لدى العاديين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط حيث بلغت قيمة معامل التأثير = $(0.128) \times (0.182) = 0.023$.

٨- يوجد تأثير موجب غير مباشر للرشاقة المعرفية على القلق في حالة توسط التعاطف لدى العاديين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط حيث بلغت قيمة معامل التأثير = $(0.128) \times (0.106) = 0.014$.

٩- يوجد تأثير موجب غير مباشر للرشاقة المعرفية على الكفاءة الذاتية في حالة توسط المهارات الاجتماعية لدى العاديين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط حيث بلغت قيمة معامل التأثير = $(0.065) \times (0.371) = 0.024$.

١٠- يوجد تأثير موجب غير مباشر للرشاقة المعرفية على الاندماج الأكاديمي في حالة توسط المهارات الاجتماعية لدى العاديين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط حيث بلغت قيمة معامل التأثير = $(0.065) \times (0.295) = 0.019$.

١١- يوجد تأثير موجب غير مباشر للرشاقة المعرفية على السيطرة غير المؤكدة في حالة توسط المهارات الاجتماعية لدى العاديين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط حيث بلغت قيمة معامل التأثير = $(0.065) \times (0.175) = 0.011$.

١٢- يوجد تأثير موجب غير مباشر للرشاقة المعرفية على علاقة الطالب بالأستاذ في حالة توسط المهارات الاجتماعية لدى العاديين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط حيث بلغت قيمة معامل التأثير = $(0.065) \times (0.324) = 0.021$.

١٣- يوجد تأثير موجب غير مباشر للرشاقة المعرفية على الاندماج الأكاديمي في حالة توسط إدارة الانفعالات لدى العاديين من طلاب كلية التربية جامعة دمياط حيث بلغت قيمة معامل التأثير $(0.095) \times (0.139) = 0.013$.

من خلال العرض السابق لننتج الفرض الثاني عشر والمتعلقة بالتأثيرات المباشرة وغير المباشرة في النموذج البنائي الممثل للعلاقات بين متغيرات البحث الحالي يمكن تفسير تلك التأثيرات على النحو التالي:

أنه كلما ارتفع مستوى الطلاب في الرشاقة المعرفية تمكنوا من استخدام كامل عملياتهم المعرفية بتناغم وانسجام، بحيث تناسب تحقيق أهدافهم في المهام التعليمية وتحقق لهم تكييف الأداء المطلوب للتعامل مع البيئة المتغيرة المحيطة بتلك المهام بطريقة خلاقة وفريدة وهذا يمكنهم من الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح وتنظيمها وفقاً لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية واجتماعية إيجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والمهني وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة.

وأيضاً كلما ازداد قدرة الطلاب على فهم انفعالاتهم من خلال التعبير عن المشاعر بوضوح والإفصاح عنها في المواقف الصعبة والثقة بالنفس أثر بشكل سلبي على اعتقادهم لمستوى كفاءة أو فاعلية إمكاناتهم، أو قدراتهم الذاتية الأكاديمية التي تساعدهم على اتقان المهام الدراسية كما يؤثر بشكل سلبي على مشاركة الطالب في أنشطة التعلم، والاهتمام المعرفي، وبذل الجهد، والشعور بالحماس، وأثر بشكل إيجابي على إحساس الطلاب بالتوتر وعدم الارتياح عند التفكير في أداء المهام الأكاديمية وأداء الامتحانات.

وكما ازداد قدرة الطلاب على تنظيم الانفعالات والتحكم فيه وضبط النفس ومواجهة المواقف الصعبة بحكمة والتغلب على مشاعر الإحباط والقلق أثر بشكل إيجابي على اعتقادهم لمستوى كفاءة أو فاعلية إمكاناتهم، أو قدراتهم الذاتية الأكاديمية التي تساعدهم على اتقان المهام الدراسية كما يؤثر بشكل إيجابي على مشاركة الطالب في أنشطة التعلم، والاهتمام المعرفي، وبذل الجهد، والشعور بالحماس، وعلى عدم تأكد الطلاب من كيفية أداء المهام بشكل مناسب بينما تؤثر بشكل سلبي على إحساس الطلاب بالتوتر وعدم الارتياح عند التفكير في أداء المهام الأكاديمية وأداء الامتحانات.

وأيضاً كلما ازداد قدرة الطلاب على التعاطف مع الآخرين من خلال تفهم مشاعرهم والشعور بمعاناتهم والقدرة على التأثير فيهم والتعامل معهم بمرونة أثر بشكل إيجابي على إحساس الطلاب بالتوتر وعدم الارتياح عند التفكير في أداء المهام الأكاديمية وأداء الامتحانات.

كما أنه كلما ازداد قدرة الطلاب على إدارة انفعالاتهم مع الآخرين والتعامل بكل سهولة مع الآخرين وتحقيق النسيج الاجتماعي السليم الذي يحقق لهم الصحة النفسية أثر ذلك بشكل إيجابي على

اعتقادهم بمستوى كفاءة أو فاعلية إمكاناتهم، أو قدراتهم الذاتية الأكاديمية التي تساعدهم على إتقان المهام الدراسية كما تؤثر إيجابياً على مشاركة الطالب في أنشطة التعلم، والاهتمام المعرفي، وبذل الجهد، والشعور بالحماس، وعلى عدم تأكد الطلاب من كيفية أداء المهام بشكل مناسب وتساعد على تكوين علاقة طيبة بين الطلاب والأساتذ.

وأيضاً كلما ازداد قدرة الطلاب على إدارة وتسيير الانفعالات من خلال التحكم في الانفعالات الذاتية عند التعرض لمواقف ضاغطة، القدرة على تحديد مصدر الانفعالات، والقدرة على موازنة الآخرين ازداد قدرتهم على المشاركة في أنشطة التعلم، والاهتمام المعرفي، وبذل الجهد، والشعور بالحماس، والتحكم في الغضب والقلق، والتنظيم الذاتي، وبذل الجهد من أجل إتقان المعارف والمهارات، والمشاركة في إثراء الخبرات التعليمية.

توصيات البحث:

في ضوء ما اسفرت عنه نتائج البحث الحالي تقدم الباحثة بعض التوصيات التربوية التالية الي ربما تكون مفيدة لمؤسساتنا التربوية:

١- تضمين الأنشطة التعليمية الموجهة لطلبة الجامعة التي تسهم في تنمية الرشاقة المعرفية مما ينعكس على قدرتهم في مواجهة المواقف والمشكلات الحياتية والأكاديمية.

٢- توجيه أنظار المسؤولين عن العملية التعليمية لتوفير بيئة غنية بكل التجهيزات والوسائل التعليمية لمواكبة التقدم التكنولوجي لتوفير المعارف لدى طلاب الجامعة وتنمية الرشاقة المعرفية.

٣- عقد ندوات علمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة عن الاتجاهات الحديثة في التدريس التي تجعل من الطلبة محوراً للعملية التعليمية، والاهتمام والتركيز على استعمال الرشاقة المعرفية في معالجة المعلومات، والبعد عن الطرق التقليدية التي يكون فيها المتعلم متلقي سلبي للمعلومات.

٤- توعية الطلاب بأهمية الذكاء الانفعالي لديهم، وتأثيره على الحالة النفسية لديهم، وذلك من خلال اللقاءات المفتوحة والندوات مع الطلاب.

٥- إدراج تدريبات وأنشطة تسهم في تنمية الذكاء الانفعالي في المقررات والمناهج الدراسية.

٦- توفير الجامعات والمؤسسات التعليمية بيئة أكاديمية ملائمة للطلاب تشجع على الطفو الأكاديمي والتفاعل الإيجابي داخل الجامعة.

٧- توجيه نظر القائمين على العملية التربوية لأهمية تدريب الطلاب على مهارات الطفو الأكاديمي.

مقترحات بحثية:

- في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج يمكن توجيه اهتمام الباحثين إلى الأفكار البحثية التالية:
- ١- إعادة تطبيق البحث الحالي على عينة من طلاب المرحلة الثانوية ومقارنة النتائج بتلك المتضمنة بالبحث الحالي.
 - ٢- دراسة سببية للتعرف على علاقات التأثير والتأثر، وقيم التأثير المباشر وغير المباشرة بين متغيرات الدراسة الحالية بعضها البعض لدى فئات ومراحل عمرية مختلفة.
 - ٣- الرشاقة المعرفية وعلاقتها بأساليب اتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة الفائقين والعاديين.
 - ٤- الرشاقة المعرفية وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلاب الجامعة.
 - ٥- الذكاء الانفعالي وعلاقته بأحداث الحياة الضاغطة لدى طلاب الجامعة.
 - ٦- الفروق في مستوى الطفو الأكاديمي لدى فئات عمرية مختلفة.
 - ٧- الطفو الأكاديمي وعلاقته بالدافعية العقلية والانجاز الأكاديمي والمرونة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.

المراجع

- أحمد العلوان (٢٠١١). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص والنوع الاجتماعي للطلاب. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٧(2)، 125-144.
- ابتسام محمود عامر (٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي قائم على تنمية بعض المحددات التحفيزية لتحسين الطفو الأكاديمي لدى طالبات الجامعة. العلوم التربوية، جامعة القاهرة، ٢٦(2)، 206-250.
- أحمد عودة خلف داود (٢٠٢٣). الطفو التعليمي وعلاقته بالمشاركة التعليمية لدى طلبة الإعدادية. مجلة كلية التربية الأساسية - الجامعة المستنصرية، ٢٩(118)، 44-66.
- أحمد رمضان محمد علي (٢٠٢٠). الطفو الأكاديمي كمتغير وسيط يبين ضغط الصدمة الثانوي الأسري والازدهار المعرفي لدى طلاب الجامعة. مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 8، 57-91.
- أحمد رمضان محمد علي (٢٠٢١). الطفو الأكاديمي وعلاقته بأداء معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في جائحة كورونا وفق بعض المتغيرات. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 15، 468-510.
- أحمد غانم أحمد علي، وهشام حسين ياقوت العرش عناني (٢٠٢١). فاعلية التعلم المتمازج في تنمية الطفو الأكاديمي ومهارات الفهم الشفهي والقرائي لدى طلاب شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية - جامعة الأزهر. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، 135، 451-496.
- اسراء خالد محمد جمال الدين (٢٠٢٢). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالطفو الأكاديمي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٣٣(131)، 675-732.
- إسراء ممدوح عبد النعيم علي (٢٠٢٢). نمط المساعدات الالكترونية في بيئة تعلم مصغر وعلاقتها بتنمية مهارات القيادة التعاونية والطفو الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين بتكنولوجيا التعليم. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، جامعة المنيا، 40، 1937-2059.
- إسلام حسن محمود عبد الوارث (٢٠٢١). الإساءة الانفعالية والسلوك الانتهازي المدركين كمنبئين بالشعور بالذنب والطفو الأكاديمي لدى أشقاء التلاميذ المعاقين فكراً المدمجين بالمرحلة الابتدائية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ٣١(113)، 1-42.

- أسماء محمد عبد الحميد محمد (٢٠٠٧). أثر استخدام برنامج مقترح في تنمية الذكاء الانفعالي لدى طلاب كلية التربية بالمنيا. سلسلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١(2)، 102-131.
- إلهام سرور معزي البلال (٢٠٢٠). الطفو الدراسي وعلاقته بالصمود الأكاديمي لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في المدارس الرسمية في منطقة تبوك. مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، 1، 392-435.
- أمل أنور عبد العزيز (٢٠٢٢). الرشاقة المعرفية وعلاقتها بالرفاهية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية ببها، 132(2)، 1-67.
- إيمان شعبان أبو عرب (٢٠٢٢). توظيف استراتيجيات محطات التعلم الرقمية عبر منصات التعليم الالكتروني لتحسين الرشاقة المعرفية والاستمتاع بالتعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا لدى طالبات الاقتصاد المنزلي بكلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية. مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة، 67، 645-714.
- إيمان محمد أبو ضيف (٢٠١٢). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى عينة من المراهقين المعاقين بصرياً. المجلة التربوية، جامعة سوهاج، 31، 67-117.
- أيمن حصافي عبد الصمد محمد ومحمد سعد حامد عثمان (٢٠٢٣). نمذجة العلاقة بين الرشاقة المعرفية والشغف والاحترق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، يوليو، ١٣٣١-١٤٦٧.
- أيوب خسرو نادر (٢٠١٩). قياس مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة السليمانية التقنية. مجلة جامعة كركوك للدراسات الإنسانية، ١٤(2)، 357-386.
- ثناء عبد الودود عبد الحافظ (٢٠٢٤). الرشاقة المعرفية وعلاقتها بالتنظيم الذاتي لدى معلمي المدارس الابتدائية في بغداد. مجلة الدراسات المستدامة، ٦(1)، 2880-2910.
- جابر محمد عبد الله رشوان، وربيع عبده أحمد رشوان (٢٠٠٦). الذكاء الوجداني وتأثيره على التوافق والرضا عن الحياة والإنجاز الأكاديمي لدى الأطفال. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية جامعة حلوان، ١٢(4)، 45-118.
- جمال عبد الله سلامة أبو زيتون (٢٠١٤). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمشكلات والحاجات الإرشادية لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين الملتحقين في المدارس الخاصة بالمتفوقين. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، جامعة دمشق، ١٢(2)، 193-217.
- جميلة بن عمور (٢٠١٧). الذكاء الانفعالي وعلاقته بأساليب مواجهة مواقف الحياة الضاغطة لدى الطلبة الجامعيين. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران ٢.

- جيهان عثمان محمود، ونرمين عوني محمد أحمد (٢٠١٨). بروفيلات الضجر الدراسي والطفو الأكاديمي في علاقتها بالعبء المعرفي والرجاء والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، ١٨(2)، 349-424.
- حباب عبد الحي محمد عثمان (٢٠١٩). العلاقة بين الذكاء الانفعالي والوعي الأمني لدى طلاب جامعة تبوك. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، مركز رفاد للدراسات والأبحاث، ٥(1)، 17-35.
- حسن سعد محمود عابدين (٢٠١٨). تحليل مسار للعلاقات بين الطفو الأكاديمي وقلق الاختبار والثقة بالنفس والتوافق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، 33(4)، 50-111.
- حلمي محمد حلمي الفيل (٢٠٢٠). فعالية نموذج التعلم القائم على التحدي في تحسين عقلية الإنماء والرشاقة المعرفية لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية. المجلة التربوية، 78، 629-704.
- حنان حسين محمود (٢٠١٨). الاسهام النسبي لتوجهات أهداف الإنجاز والقدرة على التكيف في التنبؤ بالطفو الأكاديمي لدى طالبات الجامعة. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، جامعة عين شمس، ٤٢(3)، 236-290.
- رائدة عطية أبو عبيد (٢٠٢٢). فعالية برنامج تدريبي في ضوء مهارات التفكير ما وراء المعرفي على الطفو الأكاديمي لدى طالبات جامعة الأقصى في غزة. مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية، جامعة الكوفة، ١٦(31)، 441-479.
- رسمية بنت فلاح بن قاعد العتيبي (٢٠٢٣). القدرة التنبؤية للتفكير الإيجابي بالطفو الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة بالرياض جراء جائحة كورونا "Covid-١٩". مجلة العلوم التربوية، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، ١٠(1)، 185-219.
- رمضان علي حسن سيد (٢٠٢٠). الدافعية العقلية وعلاقتها بالطفو الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٣١(121)، 280-322.
- زينب محمد أمين محمد (٢٠٢٠). فاعلية برنامج قائم على أنشطة منتيسوري لتنمية الطفو الأكاديمي وخفض التجول العقلي لدى عينة من التلاميذ بطيئ التعلم بالمرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية بنها، ١٢٢(3)، 1-62.
- سامية بنت أحمد بن عامر الرميضية وعبد الفتاح سعيد الخواجه (٢٠٢٣). الذكاء الانفعالي وعلاقته بضغوط العمل لدى معلمات الحلقة الأولى بمدارس ولاية نزوي في سلطنة عمان. المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات، ٤(43)، 393-430.

- سامية محمد صابر (٢٠١١). الذكاء الانفعالي وعلاقته بجودة الصداقة لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، (43)، 200- 261.
- ساندي فاروق كردي (٢٠٢٤). الاسهامات النسبية للمعتقدات المعرفية والحكمة الاختبارية والذكاء الانفعالي والتسويق الأكاديمي للتنبؤ بقلق الاختبار لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدينة المنورة. مجلة الدراسات والبحوث التربوية، ٤(10)، 31-76.
- سحر السيد الأحمد (٢٠٢٣). تنظيم الانفعال كمنبئ بالطفو والتفاؤل الأكاديميين لدى طالبات الجامعة. مجلة التربية، جامعة الأزهر، ٢٠٠(3)، 111-157.
- سحر منصور أحمد القطاوي (٢٠١٢). فعالية برنامج تدريبي في تنمية الذكاء الانفعالي لدى عينة من المراهقين ضعاف السمع. المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ٢٢(77)، 167-199.
- سعودي صالح عبد العليم حسن (٢٠٢٣). التفاعل بين نمط عرض الفيديو "كلي / جزئي" ونمط ممارسة النشاط "مركزة/موزعة" وأثره على تنمية مهارات إدارة البيانات وتحسين الرشاقة المعرفية لدى طلاب شعبة معلم الحاسب. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، جامعة المنيا، 46، 381-471.
- سمية صبار عليوي الفراجي (٢٠٢٠). الذكاء الانفعالي لدى طلبة معهد الفنون الجميلة وعلاقته بجنسهم وتخصصهم. مركز البحوث النفسية، ٣١(4)، 1-28.
- سها عبد الوهاب بكر أبو وردة (٢٠٢٠). الرفاهية النفسية وعلاقته بالذكاء لانفعالي لدى طفل الروضة. مجلة الطفولة والتربية، جامعة الإسكندرية، ١٢، 155-212 (41).
- سهاد المللي (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، ٢٦(3)، 135-191.
- سهام إبراهيم سيد أحمد الفقي (٢٠٢٣). برنامج ألعاب ترويحوية لتحسين الطفو الأكاديمي لطالبات كلية التربية الرياضية جامعة طنطا. المجلة العلمية لعلوم الرياضة، جامعة كفر الشيخ، 10، 276-302.
- سهام شايب الذراع ونور الدين خالد (٢٠١٦). الذكاء الانفعالي وعلاقته بأنماط التعلق لدى طلبة السنة الرابعة علم النفس العيادي. أفكار وآفاق، 8، 183-205.
- سهام محمد عبد الفتاح خليفة (٢٠٢٢). الإسهام النسبي للهوية الأكاديمية في التنبؤ بكل من إعاقة الذات والطفو الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. المجلة التربوية، جامعة سوهاج، 102، 789-856.

شيرى مسعد حليم (٢٠١٩). العلاقة بين الطفو الأكاديمي وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الصف
الأول الثانوي بمحافظة الشرقية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب،
112، 298-338.

صباح حسن العنيزات (٢٠١٦). الذكاء الانفعالي دراسة مقارنة بين الطلبة المتفوقين أكاديمياً والطلبة
العاديين في المرحلة الأساسية في الأردن وعلاقتها بمتغيري الجنس والعمر. مجلة العلوم التربوية،
9، 429-476.

صبحى عبدالفتاح الكفوري (٢٠٠٧). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني في زيادة الكفاءة
الاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. مجلة كلية
التربية، جامعة بنها، 17، (72)، 36- 63.

صفاء خير الله إبراهيم (٢٠٢٣). السلوك المتقن وعلاقته بالرشاقة المعرفية لدى طلبة الجامعة. مجلة
العلوم النفسية، ٣٤(1)، 335-366.

صفاء عبد الجواد عبد الحفيظ بدر، ونشوة محمد عبد المجيد فرج (٢٠٢٣). برنامج مقترح في ضوء
المعنى الوجودي للحياة لتنمية الرشاقة المعرفية والطمأنينة النفسية لدى الطالبات الملمات.
مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ١٧(1)، 747-872.

عائشة بنت فهد بن عبد الله ابن يحياء، ونادية محمد العمري (٢٠٢٣). نمذجة العلاقة بين اليقظة
العقلية والطفو الأكاديمي والهناؤ الذاتي لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك سعود. مجلة
كلية التربية في العلوم النفسية، جامعة عين شمس، ٤٧(3)، 195-249.

عبد الحميد عبد العظيم محمود رجليه وأحمد محمد شافعي (٢٠١٢). الذكاء الانفعالي كمنبئ بكل من
الرضا عن الحياة والثقة بالنفس لدى طلاب الجامعة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة
التربويين العرب، ٢٦(1)، 43-89.

عبد العزيز محمد حسب الله (٢٠٢١). التأثير غير المباشر المشروط لليقظة العقلية في قلق الاختبار
الالكتروني لدى طلاب الجامعة عبر الطفو الأكاديمي كمتغير وسيط معدل في ضوء بعض
المتغيرات الفئوية المعدلة. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ١٥(1)، 509-608.

عبد العزيز إبراهيم سليم (٢٠١٨). نموذج بنائي للعلاقات بين اليقظة العقلية والتفكير الإيجابي والطفو
الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية جامعة دمنهور. مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ،
١٨(2)، 333-440.

عبد الكريم عوده العطوي (٢٠١٥). فاعلية الذات وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لدى عينة من طلبة
جامعة تبوك. رسالة ماجستير غير منشورة، عمادة الدراسات العليا، جامعة مؤتة.

- عطا الله بن فاحس راضي العنزي (٢٠٢٣). التفاؤل التنظيمي متغيراً وسيطاً في العلاقة بين الذكاء الانفعالي والقيادة الخادمة لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية. مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، ١٠(1)، 150-172.
- عفاف سعيد فرج البديوي (٢٠٢١). فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم الخبراتي في الاندماج الأكاديمي والرشاقة المعرفية لدى طالبات جامعة للأزهر. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١١٣(31)، 193-262.
- عفاف عبد الله عثمان (٢٠٢٢). النمذجة البنائية بين الطفو الأكاديمي والرفاهية النفسية والكفاءة الذاتية لدى طالبات الجامعة. مجلة العلوم الإنسانية والإدارية، ٢٦(2)، 102-125.
- عمر عطا الله العظامات ونظمي حسين المعلا (٢٠٢٠). الطفو الأكاديمي وعلاقته بالدافعية الداخلية والخارجية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. دراسات وأبحاث المجلة العربية للأبحاث والدراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ١٢(1)، 674-691.
- عمور ربيعة (٢٠٢٠). الذكاء الانفعالي، مفهومه، نماذجه، أهميته في المجال الدراسي. مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، ٨(1)، 128-157.
- غزل بنت عبد الرحمن آل الشيخ (٢٠١٨). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمرونة النفسية لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- كريستيل أبو رجيلي ووسام عبد الخضر خلف الربيعي (٢٠٢٣). علاقة الرشاقة المعرفية والتفكير المنطقي بالتحصيل الدراسي لدى متعلمي الخامس العلمي في مادة الفيزياء. مجلة كامبريدج للبحوث العلمية، 24، 989-1010.
- كريم محمد سعيد حسن عرفي (٢٠٢٣). السكينة النفسية والرشاقة المعرفية كمنبئين بالتوجه نحو المستقبل لدى طلاب التعليم الفني الثانوي: دراسة مقارنة. مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، ٢٤(6)، 50-113.
- لما ماجد القيسي (٢٠٢٢). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالثقة بالنفس لدى طلبة الجامعة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٦(42)، 108-124.
- لمياء أنور فتيخان سرحان الجميلي (٢٠٢٢). الرشاقة المعرفية وعلاقتها بدافعية الإتقان لدى طلبة الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة الأنبار.
- لمياء أنور فتيخان سرحان وعبد الواحد حميد الكبيسي (٢٠٢٢). الرشاقة المعرفية لدى طلبة الجامعة. مجلة الدراسات المستدامة، ٤(3)، 464-489.

- محسوب عبد القادر الضوي، شيماء سيد سليمان، والزهراء عبد المالك أحمد إبراهيم (٢٠٢١).
الخصائص السيكومترية لمقياس الطفو الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بقنا. مجلة العلوم
التربوية، جامعة جنوب الوادي، 48، 148-169.
- محمد إبراهيم عبده السيد، وعبد الرحمن محمد عبد الرحمن مسعود (٢٠٢١). الطفو الأكاديمي
وعلاقته بالأداء المهني لدى أعضاء هيئة التدريس ببعض كليات جامعة الأزهر بالوجه البحري.
مجلة التربية، جامعة الأزهر، ١٩٢ (3)، 53-122.
- محمد الخطيب (٢٠١٥). العلاقة بين الخجل والذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة جدارا في الأردن.
مجلة المنارة للبحوث والدراسات، جامعة آل البيت، ٢١ (4)، 145-168.
- محمد حسن عمران حسن (٢٠٢٢). برنامج مبني على مدخل التعلم القائم على السياق في تدريس
علم النفس لتنمية الرشاقة المعرفية وخفض الضجر الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة الوادي الجديد، 41، 1-18.
- محمد سالم العمرات (٢٠١٤). مستوى الذكاء الانفعالي وعلاقته بفاعلية القائد لدى مديري المدارس
ومديراتها في الأردن. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١٠ (2)، 177-190.
- محمد عبد الرؤوف عبد ربه محمد (٢٠٢٠). دور الرشاقة المعرفية في الاستجابة للتغذية المرتدة
العكسية أثناء مهام اتخاذ القرار الدينامي لدى المعلمين. المجلة التربوية، جامعة سوهاج،
٢ (83)، 819-900.
- محمد مصطفى ضاهر، شادية أحمد عبد الخالق، ونائلة أمين علي أبو زيد (٢٠١٤). تنمية الذكاء
الانفعالي لدى طلاب المرحلة الثانوية بغزة. مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس،
١٥ (4)، 147-164.
- محمد مفضي الدرابكة، عبد المجيد الحميدي الرشدي، ونوف نوار محسن العتيبي (٢٠٢٣). الذكاء
الانفعالي وعلاقته بجودة الحياة لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة والثانوية في المملكة
العربية السعودية. المجلة العلمية لكلية التربية - جامعة أسيوط، ٣٩ (2)، 28-67.
- محمود سالم العمرات (٢٠١٤). مستوى الذكاء الانفعالي وعلاقته بفاعلية القائد لدى مديري المدارس
ومديراتها في الأردن. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١٠ (2)، 177-190.
- مرفت إبراهيم إبراهيم خضير (٢٠٢٢). الطفو الأكاديمي وعلاقته بالتوجه الزمني ودافعية الإتيقان لدى
طلاب الجامعة. مجلة قطاع الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر، ٢٩ (1)، 879-984.
- مروة إبراهيم الششتاوي محمد وأشجان رضا أحمد عبد الرحمن (٢٠٢٢). فعالية برنامج قائم
على مدخل الاستقصاء والتعلم القائم على السياق في تنمية التحصيل والرشاقة المعرفية والتجول

- العقلي في بيئة التعلم الالكتروني لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، ٢٣ (11)، 68-125.
- مروة صلاح إبراهيم سعادة، وأسماء عبد العزيز السيد عيسى (٢٠٢٢). التنمر وعلاقته بالتحيزات المعرفية والطفو الأكاديمي لدى طلاب كلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية. مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة، 68، 29-80.
- مروة مصطفى مصطفى محمد الخطيب (٢٠٢٢). نموذج بنائي للعلاقات بين التفكير عالي الرتبة والتنظيم الانفعالي والرشاقة المعرفية لدى ذوي الاستثارة الفائقة والعاديين من طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.
- مريم بنت متعب المطيري ومنال بنت إبراهيم عبد الله مديني (٢٠٢٠). الذكاء الانفعالي وعلاقته بجودة الحياة الأكاديمية لدى عينة من طالبات السنة التحضيرية بجامعة الملك عبد العزيز بجدة. مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، 229، 299-322.
- مصطفى رمضان محمد بسيوني (٢٠٢٣). التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من الرشاقة المعرفية والالتزان الانفعالي لدى الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر. مجلة التربية، جامعة الأزهر، ٢٠٠ (٤)، ٨٠-١.
- ميماس ذاكر كمور (٢٠١٢). الدافعية للإنجاز وعلاقتها بمستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة/ فرع الأردن. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ١ (2)، 321-354.
- ميمي السيد أحمد إسماعيل (٢٠٢١). الدور المعدل للتقويم الرقمي والنوع الاجتماعي في العلاقة بين التعليم عن بعد والطفو الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ٣١ (113)، 409-438.
- نايفة صالح سليمان العيد (٢٠٢٤). العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتفكير التأملي لدى طلبة كلية التربية في جامعة حائل. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، ١٧ (59)، 294-348.
- نزال ظلعان حامد محمد الضغينة (٢٠١٨). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالشغب المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. مجلة علوم الرياضة وتطبيقات التربية البدنية، جامعة جنوب الوادي، 9، 93-109.
- نشوة عبد المنعم عبد الله البصير (٢٠٢١). الاندماج المدرسي في ضوء متغيري الطفو الأكاديمي والاستثارة الفائقة لدى طلبة مدرسة المتفوقين الثانوية في العلوم والتكنولوجيا STEM. المجلة التربوية، جامعة سوهاج، 92، 767-820.

نصيرة بن نابي، وحليمة قادري (٢٠١٧). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالذكاء
الانفعالي لدى عينة من طلبة الجامعة. دراسات، جامعة عمار ثليجي بالأغواط، 54، 330-339
نورا إبراهيم غريب، مها جلال شعيب، ومنار مرسى الشامي (٢٠٢٣). النموذج البنائي للعلاقات
السببية بين الطفو الأكاديمي والإجهاد الرقمي والاندماج الجامعي لدى طلاب كلية الاقتصاد
المنزلي جامعة المنوفية. المجلة العلمية لعلوم التربية النوعية، 18، 270-346.
هدى محمد السيد أبو العزم (٢٠٢٢). نمذجة العلاقة بين اليقظة الذهنية والطفو الأكاديمي والتجول
الذهني لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة الإسكندرية. مجلة البحث العلمي في التربية،
جامعة عين شمس، ٢٣(4)، 261-297.

Abraham, R.(2002). The Role Of Control as Moderator of Emotional
Dissonance and Emotional Intelligence. *Journal Of Psychology*, 134(2),
PP169-185.

Ahmadpanah, M., Keshavarz, M., Haghighi, M., Jahangard, L., Bajoghli,
H., Sadeghi Bahmani, D., Holsboer-Trachsler, E., & Brand, S. (2016).
Higher emotional intelligence is related to lower test anxiety among
students. *Neuropsychiatric disease and treatment*, 12, 133–136.

Anderson, S. (2019). Promoting academic buoyancy as a pro –active
approach for improving student mental health and wellbeing.', in
Imagining Better Education: Conference Proceedings. *Durham:
Durham University, School of Education, Imagining Better Education*.
33, 11-21.

Bakhshae, F., Hejazi, E., Dortaj, F., & Farzad, V. (2017). Self-
Management Strategies of Life, Positive Youth Development and
Academic Buoyancy: a Causal Model. *International Journal of Mental
Health & Addiction*, 15(2), 339–349.

Bar-On, R, (2005). The Impact of Emotional Intelligence on Subjective
Well- Being . *Perspectives in Education*.23(2), pp 41-62.

Benavandi, S., Zadeh, G. (2020). The Mediating Role of Critical Thinking
between Family Flexibility and Mindfulness with Academic
buoyancy. *Iranian Journal of Medical Education*, 20, 116-126.

Braem, S., & Egner, T. (2018). Getting a grip on cognitive flexibility.
Current directions in psychological science. 27(6), 470-476.

Cassidy, S. (2016). The Academic Resilience Scale (ARS-30): A new
multidimensional construct measure. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-11.

Chaby, L., Karavidha, K., Lisieski, M., Perrine, S. & Liberzon, I. (2019).
Cognitive Flexibility Training Improves Extinction Retention Memory
and Enhances Cortical Dopamine With and Without Traumatic Stress
Exposure. *Behavioral Neuroscience*, 2, 15-60.

Collie, R. J., Martin, A. J., Bottrell, D., Armstrong, D., Ungar, M. &
Liebenberg, L. (2017). Social support, academic adversity and

- academic buoyancy: a person-centred analysis and implications for academic outcomes. *Educational Psychology*, 37(5), 550-564.
- Comerford, J., Batteson, T. & Tormey, R. (2015). Academic Buoyancy In Second Level Schools: Insights From Ireland, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *Educational Psychology*, 37(8), 930-94
- Dane, E. (2010). Reconsidering the trade-off between expertise and flexibility: Cognitive entrenchment perspective. *Academy of Management Review*, 35, 579-603.
- De Meuse, K. (2017). Learning agility: Its evolution as a psychological construct and its empirical relationship to leader success. *Consulting Psychology Journal*, 69(4), 267-295.
- Epstein, R. (1999). *constructive thinking: the key to emotional intelligence*. Westport, CT: Praeger.
- George, J. M. (2000). Emotions and leadership: The role of emotional intelligence. *Human Relation*, 53(6), 1027-1055.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: why it can Matter More Than IQ*. New York: Bantam Books.
- Good, D. (2009). *Explorations of Cognitive Agility: A Real Time Adaptive Capacity*. Un published Ph.D. Dissertation, Case Western Reserve University.
- Good, D. & Yeganeh, B. (2012). Cognitive Agility Adapting to Real-time Decision Making at Work. *Od Practitioner*, 44 (2), 13-17.
- 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.
- Haupt, M, A., Kennedy, Q., Buttrey, S., Alt, J., Mariscal, M. & Fredrick, L. (2017). *Cognitive Agility Measurement in a Complex Environment*. Monterey: TRADOC Analysis Center.
- Hutton, R. & Tuner, P. (2019). *Cognitive agility: Providing the performance edge*. Wavell Room Articles: Concepts and Doctorinem
- Jackson C., Alex D. (2015). Emotional intelligence and academic success among low income college students . *International Journal of Education and Social Science*, 2(3), 35-42.
- Jøsok, Ø, Lugo, R., Knox, B. J., Sütterlin, S., & Helkala, K. (2019). Self-regulation and cognitive agility in cyber operations. *Frontiers in Psychology*, 10(875), 1-15
- Joyner, F. (2011). Developing Emotional Intelligence In MBA Students: A case Study Of One Program's Success, *American journal of business education*, 4(10), 59-73.
- Kim, Y. (2017). *A clash of constructs?: re-examining grit in light of academic buoyancy and future time perspective*. Un published Master of Arts, Faculty of the Graduate School, University of Texas.

- Knox, B., Lugo, R., Helkala, K., Sütterlin, S., & Jøsok, Ø. (2018, June). *Education for cognitive agility: improved understanding and governance of cybberpower*. In European Conference on Cyber Warfare and Security (pp. 541-550).
- Ladd, B., & Chan, C. (2004). Emotional Intelligence and Participation in Decision-making: Strategies for Promoting Organizational Learning and Change. *Journal of Start Change*, 13, 95-105.
- Lombardo, M. M., & Eichinger, R. W. (2010). High potentials as high learners. *Human Resource Management*, 39(4), 321-329.
- Lusting, C., May, C. P. & Hasher, L. (2001). Working memory span and the role of proactive interference. *Journal of Experimental Psychology General*, 130, 199-207.
- Malmberg, L. E., Hall, J. & Martin, A. J. (2013) Academic buoyancy in secondary school: Exploring patterns of convergence in English, mathematics, science, and physical education. *Learning and Individual Differences*, 23 , 262-266.
- Martin, A. (2013). Academic buoyancy and academic resilience: Exploring everyday' and 'classic' resilience in the face of academic adversity. *School Psychology International*, 34(5) 488–500.
- Martin, A. & Marsh, H. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35(3) 353- 370.
- Mayer, J., & Salovey, P. (1990). Perceiving Affective Content in Ambiguous Visual Stimuli: A component of Emotional Intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54 (4), 772-781.
- Mayer, J.& Salovey, p.(1997): What is emotional intelligence, Emotional Intelligence? Imagination. *Cognition, and Personality*, 3(19), pp185-211.
- Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, A. (2000). *Models of Emotional Intelligence*. Handbook of Intelligence, Cambridge University Press.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1997). Personality trait structure as a human universal. *American Psychologist*, 52, 509-516.
- Mikolajczak, M. Luminet, O. & Menil, C .(2006). Predicting resistance to stress: incremental validity of trait emotional intelligence over alexithymia and optimism. *Psicothema*, 18,(1), 79-88.
- Montazer, J., and Ahghar, G. (2010). The correlation of emotional intelligence with shyness among university students. *Journal of Applied Psychology*, 3(4)(12), 68-101.
- Murray, B. (1998). Does Emotional Intelligence matter in the work place?. *The American Psychological Association*, 29(7), pp .
- Panboli, S, & Gpou, J . .(2011) .*The Level of Emotional Intelligence of University Students in Chennai, India* .Paper presented to the preceding

- of the International Research Conference and Colloquium Contemporary Research Issues and Challenges in Emerging Economies, PP144-159.
- Panjwani, D. R., & Aqil, Z.(2020). Academic Buoyancy Scale (ABS): A Factor Analytical Study. *Journal of Information and Computational Science*,1(10), 772- 780
- Piosang, T., Bulilan, P., Ollamina, J., Pesa, J., Rupero, K. & Valentino, D. (2016). The Development of Academic Buoyancy Scale for Accountancy Students (ABS-AS). *The Assessment Handbook*, 1, 30-44.
- price, E., Ottati, V. ,Wilson,C. &Kim,S,. (2015). Open-minded cognition. *Personality and Social Psychology Bulletin*,4(11)1488-1504.
- Putwain, D. W., Connors, L., Symes, W., & Douglas-Osborn, E. (2012). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping?. *Anxiety, Stress & Coping*, 25(3), 349-358.
- Rameli, M., Rustam, A. & Kosnin, M. A. (2014). Predicting model of academic buoyancy: The roles of achievement goals and self-regulation. *International Education Postgraduate Seminar*, NOV, 23-24.
- Ross, J., Miller, L. & Deuster, P. A. (2018). Cognitive Agility as a Factor in Human Performance Optimization. *Journal of special operations medicine*, 18(3):86-91.
- Safoura, J. & Behzad, G. (2019). Academic buoyancy in higher education Developing sustainability in language learning through encouraging buoyant EFL students. *JARHE*, 11(2), 162 -177.
- Smith, M. (2016). Forget Resilience, it's about academic buoyancy. *Essential Weekly Intelligence for the education professional*, 19, 28-34.
- Thomas, T., Joseph, G., & Paul, S. (2022). A study to assess the correlation between academic test anxiety and self-esteem among undergraduate students. *Journal of Health and Allied Sciences NU*, 12(03), 417-422.
- White, M.(2017). *The Effect of Teacher Cognitive and Behavioral Agility on Student Achievement*. Un published PH.D., Florida Atlantic University.
- Yun, S., Hiver, P. & Al-Hoorie, A., H. (2018). Academic buoyancy: exploring learners' everyday resilience in the language classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 40, 805-830.