التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من الرشاقة المعرفية والاتزان الانفعالي لدى الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر

إعداد

د/ مصطفي رمضان محمد بسيوني

قسم علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي

بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر

التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من الرشاقة المعرفية والاتزان الانفعالي لدى الطلاب الو افدين بجامعة الأزهر

مصطفي رمضان محمد بسيوني

قسم علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر

البريد الالكتروني: MostafaPasyony.8@azhar.edu.eg

المستخلص:

هدف البحث الحالي للكشف عن العلاقة بين النهوض الأكاديمي والرشاقة المعرفية من ناحية، والنهوض الأكاديمي والاتزان الانفعالي من ناحية أخرى، ومدى إمكانية التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من الرشاقة المعرفية والاتزان الانفعالي كلًا على حدة ومعًا، والكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في كل من النهوض الأكاديمي والرشاقة المعرفية والاتزان الانفعالي، وشارك بالبحث (٤٢٢) طالبًا وطالبة من الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر، وتمثلت أدوات البحث في: مقياس النهوض الأكاديمي، ومقياس الرشاقة المعرفية، ومقياس الاتزان الانفعالي وكلها من إعداد الباحث، وباستخدام الأساليب الإحصائية التالية: معامل ارتباط بيرسون، وتحليل الانحدار البسيط والمتعدد المتدرج، واختبار (ت) لعينتين مستقلتين، أسفرت نتائج البحث عن: وجود علاقة ارتباطية موجبة بين النهوض الأكاديمي والرشاقة المعرفية، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين النهوض الأكاديمي والاتزان الانفعالي، كما أسفرت عن إمكانية التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من الرشاقة المعرفية والاتزان الانفعالي كلا على حده ومنهما معًا، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في كل من النهوض الأكاديمي والرشاقة المعرفية والاتزان الانفعالي، ونوقشت نتائج البحث في ضوء المفاهيم الأساسية والبحوث السابقة.

الكلمات المفتاحية: النهوض الأكاديمي – الرشاقة المعرفية – الاتزان الانفعالي– الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر.

Predicting Of Academic Buoyancy Through Cognitive Agility and Emotional Stability Among Expatriate Students at Al-Azhar University

Mustafa Ramadan Muhammad Pasyony.
Department of Educational Psychology and Educational Statistics, Faculty of Education, Al-Azhar University.
Email: MostafaPasyony.8@azhar.edu.eg

ABSTRACT

The goal of the current research is to reveal the relationship between academic buoyancy and cognitive agility on the one hand, and academic buoyancy and emotional Stability on the other hand, and the extent to which academic buoyancy can be predicted from cognitive agility and emotional Stability, individually and together, and to reveal the differences between males and females in both academic Buoyancy and cognitive agility, And emotional Stability, and (422) expatriates students at Al-Azhar University participated in the research. The research tools were: the Academic Buoyancy Scale, the Cognitive Agility Scale, and the Emotional Stability Scale, all of which were prepared by the researcher, and using the following statistical methods: Pearson correlation coefficient, simple and multiple stepwise regression analysis, and a t-test for two independent samples The research results resulted in: the existence of a relationship A positive correlation between academic buoyancy and cognitive agility. Also, there is a positive correlation between academic buoyancy and emotional Stability, and it also resulted in the possibility of predicting academic buoyancy from cognitive agility and emotional Stability, individually or together. The results also showed that there are no statistically significant differences between the average scores of males and females in each of academic buoyancy, cognitive agility, and emotional Stability. The research results were discussed in light of the basic concepts and previous researches.

Keywords: Academic buoyancy - Cognitive agility - Emotional Stability – Expatriate students at Al-Azhar University.

مقدمة البحث:

أصبح تقدم المجتمعات في كافة المجالات المختلفة مرهون بمدى نهوض المتعلمين أكاديميًا، وذلك باعتبارهم أداة التطور المنتجة، والوسيلة النشطة لنقل الافكار والمعلومات من جيل لأخر ومن مجتمع لأخر، خاصة وأن النهوض الأكاديميAcademic buoyancy لدى المتعلمين يحتاج إلى تصورات علمية لكيفية التعامل مع التحديات والمشكلات المحيطة بالبيئة التعليمية، لا سيما إن كان هؤلاء المتعلمين من الطلاب الوافدين الذين يحتاجون إلى طاقة أو بنية علمية تساعدهم على ذلك، ولعل هذه البنية تتمثل في الرشاقة المعرفية Cognitive agility بحيث تمكنهم من التنقل بين الأفكار والمعلومات بخفة وسهولة من خلال تركيز الانتباه والانفتاح العقلي بإيجابية، وإذا كان هذا من الجانب المعرفي، فمن جانب آخر وجداني يحتاجون إلى قوة داخلية تكسبهم التوازن في مواجهة الضغوط التي يتعرضون لها، تتمثل في الاتزان الانفعالي Emotional Stability ومن ثم يستطيع المتعلمون أن يحققوا نهوضًا أكاديميًا.

وتعد جامعة الأزهر من أهم المؤسسات التربوية التي تستوعب بين جدرانها التعليمية كثير من الطلاب الوافدين إليها من شتى بقاع الأرض، بالإضافة إلى ما تقدمه للمتعلمين المصريين، بل وتدمج بينهم؛ الأمر الذي نتج عنه زيادة الفروق الفردية بينهم في العادات والتقاليد واللغات، خاصة وأن الوافدين يواجهون صعوبات في التكيف مع البيئة الجديدة ، وضغوط وتحديات لا يمتلكون مهارات التعامل معها، والاستفادة من معارفهم وخبراتهم السابقة مما قد يؤثر في نهوضهم أكاديميًا.

ويعد النهوض الأكاديمي أحد المصطلحات الحديثة في علم النفس الإيجابي التي ظهرت على يد Hart, Atkins & Feg-ley, (2003) كمتغيرٍ يركز على النواحي الإيجابية في شخصية المتعلم ليمكنه من التغلب على التحديات الأكاديمية، ومقاومة الخوف من الفشل، واستيعاب التقدم العلمي والتكنولوجي ومعالجة المعلومات وتحقيق التقدم والتفوق الدراسي، واهتم به كل من(Martin & Marsh, (2006 وأجريا عليه بحوث متتابعة وتبعهما طلابهما في هذا المجال الذي يفترض أن الإنسان لديه فعالية ذاتية للتقدم والنجاح في مختلف مجالات تعلمه، ويمتلك الموارد والقوى النفسية الداعمة لنمو شخصيته الإيجابية والنهوض بها(علي، ٢٠٢٠، ٦٢؛عبد العزيز، أيوب، ٢٠٢٢، ٩٠٢؛الربابعة، ملحم، الحموري، ٢٠٢٣، ٧١).

ويرى كل من(Tarbetsky., Martin and Collie, (2017, 22): Martin & Marsh, (2009,7 أن النهوض الأكاديمي يرتبط بالعمل على خفض مستويات التوتر المعتادة للطلاب، وتنمية ثقتهم بأنفسهم، وإكسابهم قدرة التعامل مع المشكلات الأكاديمية المتكررة بشكل يومي، كما يساعدهم في التنبؤ بنتائج الأداء الإيجابية، خاصة وأن له علاقة واضحة بالإدارة الذاتية من حيث إدارة الأفكار والانفعالات والسلوكيات المختلفة؛ مما يوهلهم للتغلب علي الإحباطات النفسية والصعوبات الأكاديمية.

ويرى بهنساوي (٢٠٢٠، ٣٩)أن النهوض الأكاديمي يمثل عاملاً مهمًا في المشهد النفسي التربوي، نظرًا لأنه يساعد الطلاب الذين يواجهون صعوبات في حياتهم الأكاديمية بالتأقلم بفاعلية عند مواجهة النكسات الشائعة التي تتم مواجهتها بشكل منظم، والتعامل مع النضالات اليومية والتحديات التعليمية والعقبات الأكاديمية التي تواجهه في التعاملات اليومية للحياة الأكاديمية.

ومن هنا تظهر الحاجة إلى دراسة النهوض الأكاديمي نظرًا لما يتعرض له الطلاب الوافدون من مخاطر الاخفاقات الدراسية، والصعوبات التي تواجههم من اللهجات العامية المنتشرة أثناء المحاضرات التعليمية، وتغير البيئة الاجتماعية، وتنوع الثقافات والعادات واللغات، إلى غير ذلك من التحديات المختلفة التي تحتم ضرورة الاهتمام بالنهوض الأكاديمي خاصة أنه يتمثل في قدرة الطالب على تكامل قدراته للتغلب على هذه الاخفاقات والصعوبات الأكاديمية، والاستجابة للتحديات اليومية من خلال مجموعة من المكونات المتمثلة في: التنسيق، والالتزام، والهدوء، والسيطرة، والفاعلية الذاتية.

وحتى يتمكن المتعلمون من النهوض أكاديميًا فإنهم بحاجة إلى ليونة وخفة في الجانب المعرفي، وتركيز الانتباه على المعلومات المهمة، والانفتاح العقلي على مختلف الأفكار، أي ما يعرف بالرشاقة المعرفية Cognitive agile في ظل تزايد سرعة التقلبات اليومية والتعقيدات التي يفرضها التقدم العلمي والتكنولوجي، والغموض والتحدي الذي أصبح يحيط بالبيئة الدراسية والأكاديمية.

وتتضح أهمية الرشاقة المعرفية في أنها تعد نقطة انطلاق جيدة وجديدة للتنقل والتكيف داخل البيئات الديناميكية، فالشخص الرشيق معرفيًا لديه القدرة على اتخاذ القرارات والتفريق بين التعليمات والمعلومات، والقدرة على تفسير مجموعة واسعة من المهارات الاجتماعية والعاطفية، لذا من الضروري أن تكون الرشاقة المعرفية مفعلة ونشطة داخل المؤسسات التعليمية (white, 2017, 10)

فالرشاقة المعرفية ليست أكثر من أداة يستخدمها البعض بذكاء لتحسين أدائهم في المهام الديناميكية، من خلال السماح لهم بالعمل بمرونة بين الانفتاح المعرفي والانتباه المركّز، والسماح لهم بالتحكم في كل استجابة يصدرونها في البيئة المتغيرة، ويعتمد هذا بشكل أساسي على درجة الانسجام بين مكوناته الثلاثة: المرونة المعرفية: التي تساعد الفرد على التحكم في التجول العقلي المعرفي، والتغلب على الاستجابات الروتينية السائدة، والانفتاح العقلي: الذي يساعد الفرد على قبول الأفكار والتجارب الجديدة، والانتباه المركز: الذي يساعد الفرد على التركيز على المحفزات المتعلقة بالمهام الدراسية، وتجاهل المشتتات الأخرى المعوقة(Good & Yeganeh, 13-14 ,2012).

ولذلك ذهب بعض الباحثين في مجال علم النفس المعرفي إلى محاولة استكشاف جوانب أخرى في الأداء المعرفي للأفراد تمكنهم من اتخاذ القرارات في مثل تلك المهام الدينامية والدراسية، وتعطيهم قيمة تنافسية عن غيرهم تجعلهم ينجحون في التعامل مع التحديات الأكاديمية؛ فكانت الرشاقة المعرفية أبرز هذه الجوانب الحديثة (Hutton & Tuner, 2019,1).

وأشار الفيل (٢٠٢٠ ، ٦٣٩) إلى أن الرشاقة المعرفية من شأنها أن تزيد من مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالب الجامعي، وتمكنه من حل المشكلات المختلفة الي تواجهه، وتزيد من إيجابيته وفاعليته الذاتية، كذلك تمكنه من السيطرة على طريقة تفكيره ووجهته الذهنية، وتحسن من عمليات المعالجة المعرفية، وعمليات صنع واتخاذ القرار لديه، وأخيرًا تحسن من تحصيله الدراسي ومن ثم تزيد من فرص تقدمه ونجاحه الأكاديمي في العملية التعليمية.

ولكي تسهم الرشاقة المعرفية في تحقيق النهوض الأكاديمي لا بُد من تمتع المتعلم بقدرٍ كافٍ من **الاتزان الانفعالي** الذي يساعد الطلاب الوافدين إلى الأزهر على مواجهة كم الضغوط

الحياتية والأكاديمية التي يتعرضون لها، ومن ثم السعي للتغلب عليها دون التأثر بها تأثيرًا سلبيًا، نظرًا لما له من أهمية كبيرة في الحياة الدراسية، بحيث يمكنه من التفكير بواقعية، ومن ثم القدرة على التنظيم، والاستقلالية في اتخاذ القرارات، وتحمل المسئولية، وحسن تقديره للأمور والتصرف بإيجابية في المواقف المختلفة.

وأوضح سعود والحياني (٢٠٢٠، ٢١١) أن طالب الجامعة الذي يتصف بالاتزان الانفعالي يكون أكثر واقعية وجدية على مواجهة الأزمات في شتى المجالات، ويستطيع تحقيق التوافق النفسي الذي يشعره بالصحة النفسية، والتي بدورها تساعد الطالب الجامعي على تجاوز الأزمات النفسية والانفعالية المختلفة، وتزوده بالقدرة على مواجهة الأحداث والظروف المتغيرة والتكيف معها بالشكل السليم.

وبرزت الحاجة إلى دراسة الاتزان الانفعالي لدى الشَّباب، والتأكد من مدى وجوده وذلك سعياً للبحث عن الإمكانات التي يمكن من خلالها التخفيف من التفكير في الجانب السلبي الذي ينعكس بشكلٍ أو بآخر على دراستهم وعلى تكيفهم الاجتماعي مع البيئة المحيطة(صبيرة، تركماني، ٢٠٢٣، ٢٦٣).

ويشير بومهراس (٢٠٢٣، ١٥٥- ١٥٦) إلى أنه في الآونة الأخيرة ازداد الاهتمام بشريحة المتعلمين كونها من أهم شرائح المجتمع، وأكثرها تأثرًا بالظروف المحيطة، وما يقع عليهم جراء كثرة الأحداث من مسؤولية في مواجهة تلك الظروف بالشكل الذي يضمن لهم الحفاظ على اتزانهم الانفعالي وقدراتهم العقلية، والتي يمكن تنميتها من خلال اكتساب المعرفة التي تؤهلهم لعملية البناء والتطور والازدهار، خاصة وأن الاتزان الانفعالي يمثل وسطًا فاصلاً على متصل ينتهي من ناحية عند الاندفاعية، ومن ناحية أخرى عند الترددية، وصميم الاتزان الانفعالي ينحصر في المرونة التي تمكن صاحبها من مواجهة المألوف من المواقف والجديد منها أو غير المألوف.

ويتضح مما سبق أهمية الرشاقة المعرفية والاتزان الانفعالي في كونهما يساعدان طلاب الجامعة عامة والوافدين خاصة على إيجاد المعرفة والتوصل إليها بسلاسة، والتفكير في حلول متزنة للمشاركة في العملية التعلمية بنشاط وإيجابية بما يسهم في تحقيق النهوض الأكاديمي الذي يساعدهم على اتخاذ القرارات بمنطقية وموضوعية، وتحقيق أهدافهم وطموحاتهم المستقبلية، والبعد عن الاخفاقات الأكاديمية، والتغلب على العوامل المؤثرة في نهوضهم أكاديميًا، والتي تشمل الجوانب النفسية ومدى تحديده لهدفه ومدى ارتباطه بواقع قدراته، والعوامل التعليمية والتي تتضمن مشاركته في الأنشطة التعليمية، ومدى إحساسه بقيمة المحتوى الدراسي والاستفادة منه وتوظيفه في المواقف المختلفة، والعوامل الاجتماعية والتي تتمثل في التعامل مع الأخرين في المجتمع من حوله.

مشكلة البحث:

يشير متولي (٢٠٢١، ٣٣٤) إلى أن 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 درجات 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.

ويعد النهوض الأكاديمي أحد المتغيرات الضرورية التي يصعب الوصول إليها إلا بالتغلب على مجموعة كبيرة من التحديات اليومية والتعليمية، حيث يتأثر الطلاب بمشكلات متعلقة بتشعيب الدراسة، ودراسة مواد تعليمية لأول مرة، ويجدون أنفسهم في حاجة لاتخاذ قرارات حول اختيار التخصص، وتلبية توقعات الوالدين (محمود، زايد، ٢٠٢٢، ١٣٤).

ويتعين على جميع الطلاب مواجهة تلك الضغوط الأكاديمية والتحديات التي تُشكل جزءاً من حياتهم الأكاديمية اليومية، وذلك من خلال الاهتمام بتنمية نهوضهم الأكاديمي الذي يعد أمر ضوريًا للحد من تأثير تلك التحديات والصعوبات الأكاديمية (Rohinsa, Cahyadi, Djunaidi, & Iskandar, 2019).

وحتى يتمكن الطلاب من النهوض الأكاديمي فإنه يتوجب على أنظمة التعليم ومؤسساته أن تنتقل بالطلاب من هيمنة بعض القناعات الخاطئة مثل: قناعة امتلاك الحلول الجاهزة إلى البحث عن حلول وأفكار جديدة للمشكلات، ومن الجمود والتصلب المعرفي إلى الانفتاح العقلي؛ وأخيرًا من البطء المعرفي إلى الرشاقة المعرفية، وذلك لأن أداء الطلاب ذوي الرشاقة المعرفية المرتفعة في بيئات التعلم أفضل من أداء أقرانهم ذوو 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 (الفيل، ٢٠٢٠، ٦٤١).

وأشار بحث البديوي (٢٠٢١، ١٩٧) إلى وجود مشكلات شائعة لدى طلبة الجامعة تمثلت في العزوف عن الدراسة، وعدم متابعة المحاضرات باهتمام، وضعف المشاركة بالأنشطة المنهجية واللامنهجية، وعدم الحرص على الفهم والتفسير وطرح الأسئلة، وعدم الاهتمام بتقدير المعلمين، وعدم انجاز المهام أو الالتزام بالقوانين أو القواعد داخل الكلية، بالإضافة إلى التشبث بالآراء، وعدم تقبل آراء الأخرين، وعد القدرة على التكيف والتركيز؛ واستكمالًا لهذه المشكلات طبقت دراسة استطلاعية عن الرشاقة المعرفية أظهرت أن هذه المشكلات ترجع إلى أن ٥٥% من الطلبة تقل درجاتهم عن المتوسط في الرشاقة المعرفية؛ مما يدل على انخفاضها لديهم. لذا يرى الباحث أنه لا بد من الاهتمام بتنمية الرشاقة المعرفية لدى الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة لما لها من أهمية في تطوير أدائهم في المقررات الدراسية وكذلك تمكينهم من حل المشكلات الأكاديمية وغير الأكاديمية- ومن ثم تساعد على النهوض الأكاديمي.

وإذا كانت الرشاقة المعرفية مطلب ضروري للتنبؤ بنهوض المتعلم أكاديميًا فإن الاتزان 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 اتزانه الانفعالي، وانتشار مشاعر الخوف والقلق والتوتر؛ مما قد يؤثر بشكل سلبي في شخصية الطالب وقدراته، ومن ثم يمتد تأثيرها إلى تحصيله الأكاديمي وتزايد مشكلاته السلوكية.

وتتضح ضرورة التمتع بالاتزان الانفعالي لما له من دور كبير في حياة الطلاب الأكاديمية، حيث يساعدهم على تأدية وظائفهم العقلية بأسلوب منتظم ومنسق، كما يساعدهم على تغليب العقل والمنطق على النزوات وكبح جماح النفس، والحد من انحرافها، وكل ذلك بدوره يساعد الطلاب على أن يكونوا أكثر قدرة على العمل والتفكير والنشاط، وأكثر قبولًا من قبل المجتمع، وأكثر نجاحًا في التأثير على الآخرين (الفرجتاني، محمد، ٢٠١١، ١٢٢).

ولم يجد الباحث في حدود ما اطلع عليه أي بحث تناول التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من الرشاقة المعرفية والاتزان الانفعالي، ومن هنا جاءت محاولته في البحث الحالي للربط بين هذه المتغيرات، ومعرفة العلاقة بينها، واكتشاف الفروق بين الطلاب الذكور والإناث من الوافدين إلى الأزهر في هذه المتغيرات.

وفى ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في التساؤلات الآتية:-

- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين النهوض الأكاديمي والرشاقة المعرفية لدى الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر؟
- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين النهوض الأكاديمي والاتزان الانفعالي لدى الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر؟
- هل يمكن التنبؤ بالنهوض الأكاديمي تنبؤاً دالاً إحصائياً بمعلومية الرشاقة المعرفية لدى الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر؟
- هل يمكن التنبؤ بالنهوض الأكاديمي تنبؤاً دالاً إحصائياً بمعلومية الاتزان الانفعالي لدى الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر؟
- هل يمكن التنبؤ بالنهوض الأكاديمي تنبؤاً دالاً إحصائياً بمعلومية كل من الرشاقة المعرفية والاتزان الانفعالي معًا لدى الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في النهوض الأكاديمي ترجع إلى متغير النوع (ذكور - إناث)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرشاقة المعرفية ترجع إلى متغير النوع (ذكور - إناث)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتزان الانفعالي ترجع إلى متغير النوع (ذكور - إناث)؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

- الكشف عن العلاقة بين النهوض الأكاديمي والرشاقة المعرفية من ناحية وبين النهوض الأكاديمي والاتزان الانفعالي من ناحية أخرى.

- الكشف عن مدى إمكانية التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من الرشاقة المعرفية والاتزان الانفعالي كلا على حدة ومنهما معًا.
- معرفة الفروق في النهوض الأكاديمي والرشاقة المعرفية والاتزان الانفعالي التي قد ترجع إلى متغير النوع (ذكور- إناث).

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث الحالي في:

١- إعداد مقاييس للنهوض الأكاديمي والرشاقة المعرفية والاتزان الانفعالي يمكن أن يستفيد منها المتخصصون والباحثون في مجالات علم النفس التعليمي والقياس النفسي والتربوي.
٢- الاهتمام بشريحة مهمة من المتعلمين وهم الطلاب الوافدين إلى جامعة الأزهر من شتى بقاع الأرض، والذين يحتاجون إلى مزيد من الرشاقة المعرفية والاتزان الانفعالي للنهوض أكاديميًا.
٣- توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية الأزهرية للاهتمام بالتعرف على أهم التحديات والصعوبات الأكاديمية التي تواجه الوافدين وتعوق نهوضهم أكاديميًا.
٤- التعرف على المحاور المؤثِّرة في تحقيق الاتزان الانفعالي لدى الطالب الجامعي الوافد، نظرًا لكثرة المشكلات النَّفسيَّة التي يتعرض لها، ومن ثم مواجهتها بطرق علمية تسهل عليه التكيف معها بما يمكنه من النهوض أكاديميًا.
٥- تتزايد الحاجة إلى دراسة الرشاقة المعرفية خاصة مع زيادة التقلب والتعقد وعدم التيقن والغموض الذي أصبح يحيط ببيئة المهام التعليمية مما قد يسهم في تحقيق النهوض الأكاديمي لدى الطلاب الوافدين إلى الأزهر.
٦- ندرة الأبحاث التي تناولت هذه المتغيرات، حيث لا يوجد بحث – في حدود ما اطلع عليه الباحث- جمع بين هذه المتغيرات، وقد تسهم نتائجه في تقديم صورة أكثر وضوحًا عن طبيعة العلاقة بين تلك المتغيرات، وتفتح المجال لبحوث أخرى.

مصطلحات البحث:

١- النهوض الأكاديمي: Academic Buoyancy

قدرة الطالب على التخطيط والتنسيق لمواجهة وتخطي التحديات والضغوط والإخفاقات بفاعلية، والالتزام بالمشاركة في الأنشطة الأكاديمية المختلفة، والهدوء في إدارة القلق أثناء أداء الامتحانات والمهام الموكلة إليه، ومقاومة الخوف من الفشل فيها، والسيطرة على سلوكياته لتكون أكثر ملائمة لتحقيق أهدافه المستقبلية.

٢- الرشاقة المعرفية: Cognitive agility

"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".

٣- **الاتزان الانفعالي Emotional Stability**

"قدرة الطالب على توظيف ما لديه من خبرات ومعارف في مواجهة التحديات بشجاعة وتعقل، وضبط انفعالاته وسلوكياته والتحكم فيها بطرق مختلفة، وإجادة التعامل بمرونة مع التأثيرات الخارجية والمواقف الضاغطة التي تواجهه؛ مما يسهم في تكوين نظرة إيجابية عن ذاته".

حدود البحث:

تتمثل حدود تعميم نتائج البحث الحالي في:

- الحد الموضوعي: التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من الرشاقة المعرفية والاتزان الانفعالي.
- الحد المكاني: بعض كليات جامعة الأزهر النظرية ومدينة البعوث الإسلامية التي تضم طلاب وافدين بجامعة الأزهر.
- الحد الزماني: الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣م.
- الحد البشري: مجموعة من الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر الشريف.

الإطار النظري ودراسات وبحوث السابقة:

المحور الأول: النهوض الأكاديمي: Academic Buoyancy

أولًا: مفهوم النهوض الأكاديمي:

يعد مصطلح النهوض الأكاديمي من المصطلحات التي ظهرت حديثًا في مجال علم النفس الإيجابي، وأصبح يحظى بأهمية بالغة من قبل الباحثين في العملية التعليمية؛ جراء كثرة التحديات والصعوبات التي فرضتها آليات الواقع الحديث ومتطلباته، خاصة إذا كان الأمر مرتبط بالتعليم الجامعي، وأكثر خصوصية إذا ارتبط بالطلاب الوافدين إلى الأزهر، والسعي قدومًا للنهوض بمستوياتهم التحصيلية والأكاديمية بما يمكنهم من مواجهة هذه الضغوط وتلك التحديات بفعالية، والعودة إلى بلادهم الأصيلة بقدر مناسب من النهوض والكفاءة التي تساعدهم على توصيل المعلومات والمعارف التي اكتسبوها بصورة أكثر وضوحًا ومصداقية وموضوعية، ونقل خبراتهم لمن يأتي بعدهم لتلاشي الآثار السلبية لمثل هذه التحديات، والتعامل مع ما يواجهونه بإيجابية.

واختلف الباحثون في ترجمة مصطلح Academic Buoyancy فمنهم من ترجمه بالنهوض الأكاديمي مثل: بهنساوي(٢٠٢٠)؛ السيد، الصفتي(٢٠٢٠)؛ متولي(٢٠٢١)؛ محمود، زايد، (٢٠٢٢)؛ صادق (٢٠٢٣)؛ قاسم (٢٠٢٣)؛ ومنهم من ترجمه بالطفو الأكاديمي مثل: حليم (٢٠١٩)؛ البلال، (٢٠٢٠)؛ علي (٢٠٢٠)، وسيتبنى الباحث مصطلح النهوض الأكاديمي؛ باعتباره يشير إلى القيام بالأمر أو العمل أو المهام مع وجود الدافعية لذلك، وهو المنشود في العملية التعليمية، كما أن النهوض يعني التأرجح صعودًا تارة وهبوطًا أخرى للتغلب على الصعوبات الدراسية والأكاديمية التي يواجهها الطالب في حياته اليومية، أما الطفو فيشير إلى حركة الأجسام المنحسرة في سائل أو مناخ معين، وتميل إلى الارتفاع بقصد منها أو بغير قصد، بالإضافة إلى أن أكثر الأبحاث على ترجمته إلى النهوض الأكاديمي.

وظهر مفهوم النهوض الأكاديمي كرد فعل طبيعي لمواجهة ضعف أداء الطلاب الناتج عن قصور الدافعية، وضعف المشاركة في العملية التعليمية والاندماج فيها، وانخفاض القدرة على التعامل مع الضغوط الأكاديمية، ومن ثم فإن مصطلح النهوض الأكاديمي يُشير إلى قدرات الطلاب على التعامل مع التحديات المعتادة التي تواجههم في حياتهم التعليمية عند الحصول على درجات منخفضة أو سيئة في الاختبارات، أو الضغوط التي يتعرضون لها أثناء الاختبارات، أو الصعوبات التي تواجههم عند إنجاز الواجبات المنزلية (Martin& Marsh,2008, 2009).

ويشير مفهوم النهوض الأكاديمي إلى قدرة الفرد على التغلب بنجاح على الانتكاسات والتحديات والشدائد الأكاديمية التي تواجههم في الحياة اليومية والتعليمية (Martin & Marsh, 2009 ,(2008a,p (Saerom & Phil and Ali- Hoorir,2018).

وعرفه Colmar, Liem, Connor & Martin, (2019, 2) بأنه: قدرة الطلبة على التعامل بنجاح مع ارتفاع وهبوط مستويات التحصيل الأكاديمي لديهم، والاستجابة للتحديات الأكاديمية اليومية التي لها تأثير إيجابي على خبرات الطلبة التعليمية، وتعزيز مخرجات التعلم في السياق الأكاديمي.

كما عرفه عبد العزيز(٢٠٢٢، ٩٠٨) بأنه: قدرة الطالب على مواجهة وتخطى العقبات والتحديات الأكاديمية اليومية التي تواجهه سواء كانت داخل حجرة الفصل الدراسي أو خارجها، مما يُمكنه من الوصول إلى حالة من الصمود، بالإضافة إلى كفاءته الأكاديمية والحصول على نتائج إيجابية في مسيرة تعلمه بما يمنع حدوث الفشل الدراسي.

وعرفه الباحث بأنه: قدرة الطالب على التخطيط والتنسيق لمواجهة وتخطي التحديات والضغوط والإخفاقات بفاعلية، والالتزام بالمشاركة في الأنشطة الأكاديمية المختلفة، والهدوء في إدارة القلق أثناء أداء الامتحانات والمهام الموكلة إليه، ومقاومة الخوف من الفشل فيها، والسيطرة على سلوكياته لتكون أكثر ملائمة لتحقيق أهدافه المستقبلية.

ثانيًا: التمييز بين النهوض الأكاديمي وبعض المفاهيم الأخرى:

- النهوض الأكاديمي والصمود الأكاديمي:

ميز كثير من الباحثين بين النهوض الأكاديمي والصمود الأكاديمي الذي يمثل نقطة البداية لظهور مصطلح النهوض الأكاديمي، حيث أوضحوا أن الصمود يهتم بفئة معينة ولكنها قليلة، وذلك على عكس النهوض الأكاديمي الذي يغطي قاعدة كبيرة من الطلاب، كما يهتم ويركز على المشكلات التي تواجههم وإن كانت بسيطة بخلاف الصمود الأكاديمي، ومن هنا فالنهوض الأكاديمي يعتبر خطوة أساسية للصمود الأكاديمي (عطية، ٢٠٢٠، ١٤٢).

ولعل هذا ما أكده Martin & Marsh (2008a, 55) من أن الصمود الأكاديمي لا يهتم بمعالجة الكثير من مشكلات الطلاب الذين يواجهون تحديات وضغوط مختلفة تشكل جزءًا من حياتهم الأكاديمية اليومية، بل إن هذه التحديات تعكس معنى النهوض الأكاديمي الذي يختلف عن الصمود الذي ينطبق فقط على الطلاب الذين يعانون من المحن الشديدة، مثل الإعاقة الجسدية أو المأساة الشخصية كوفاة أحد الوالدين في منتصف الفصل الدراسي، وعلى العكس من ذلك،

فإن النهوض الأكاديمي يتعلق بالتحديات اليومية والعقبات التي يواجهها عدد أكبر من الطلبة، والتي تتواتر بشكل أكبر خلال الحياة الدراسية.

فالنهوض الأكاديمي وثيق الصلة بالإخفاقات والتحديات اليومية المستمرة والقريبة المدى مثل: القلق البسيط، والأداء الدراسي الضعيف في بعض الفترات، بالإضافة إلى وجود مشكلات بسيطة في التعامل مع الأخرين داخل البيئة التعليمية، في حين يشير الصمود الأكاديمي إلى القدرة على التعامل مع الإخفاقات والتحديات الأكاديمية بعيدة المدى مثل: القلق المزمن، والأداء الدراسي المتدني، ووجود مشكلات وصعوبات حادة في التعامل مع الأخرين داخل البيئة التعليمية (عبد العزيز، أيوب، ٢٠٢٢، ٩١٢).

واستخلص الباحث مما سبق أن النهوض الأكاديمي يحتاجه الطلاب في مواجهة التحديات والصعوبات غير الحادة أو المزمنة التي قد تواجه قاعدة عريضة منهم في حياتهم اليومية الأكاديمية، ولكنها لا تشكل خطرًا على مستقبلهم، أو يمكن معالجتها والتغلب عليها والوقاية منها كانخفاض مستوى الدافعية لديهم، أو اهتزاز ثقتهم بأنفسهم, أو الحصول علي درجات منخفضة في بعض المواد، أي أنها بمثابة خط دفاع استباقي، في حين أن الصمود يتمثل في مواجهة الشدائد والتحديات الحادة والمزمنة التي تهدد مستقبلهم، ويؤدي في النهاية إلي ترك المدرسة, ومن ثم يرتبط بعدد قليل من التلاميذ.

- النهوض الأكاديمي والمرونة الأكاديمية:

يشير مصطلح المرونة الأكاديمية إلى قدرة الطالب على التغلب على الشدائد التي يُنظر إليها على أنها اعتداءات كبيرة على العملية التعليمية، إلا أنها لا تتناسب مع العديد من الطلاب الذين يواجهون انتكاسات وتحديات وضغوط تشكل جزءًا من الحياة الأكاديمية الأكثر انتظامًا والتي تعكس النهوض الأكاديمي الذي يعيّن العديد من الطلاب الذين يجب أن يتفاوضوا مع صعود وهبوط الحياة الأكاديمية اليومية كمميزات عن الشدائد الحادة والمزمنة ذات الصلة بالبنى التقليدية الأكثر مرونة في الحياة الأكاديمية، إذن فالمرونة الأكاديمية تمثل إطارًا هرمي يكون فيه النهوض الأكاديمي شرطًا ضروريًا ولكنه غير كاف للمرونة الأكاديمية، وبالتالي فإن المرونة الأكاديمية والنهوض الأكاديمي يتطلبان مناهج متعددة الأبعاد لتصورهما وقياسهما من أجل تمييز العوامل التي تشكل مكوناتهما(بهنساوي، ٢٠٢٠، ٣٣).

ولعل الفارق الأساسي بين المرونة والنهوض الأكاديميين يكمن في مستوى التحديات التي يُواجهها الطلاب؛ فبينما ترتبط المرونة الأكاديمية بالقدرة على مواجهة التحديات والشدائد الجوهرية؛ كالتحول في النظام التعليمي أو الطرد من المدرسة، أو صعوبات التعلم؛ فإن النهوض الأكاديمي يعد سمة شخصية ترتبط بمعالجة التحديات الأكاديمية التي تحدث بشكل يومي وسبل التغلب عليها، فعلى سبيل المثال :الدرجات السيئة اليومية وضغوط الامتحانات والتكليفات الصعبة(أبو غزال، الربيع، الواشرة، ٢٠٢٠، ١٧٠).

ويرى الباحث أن النهوض الأكاديمي يتطلب القدرة على المداومة والاستمرار في التعامل مع الاخفاقات الحياتية المنتشرة في الأواسط التعليمية، أي أنه مرتبط بالفترات الأكاديمية أو التي يقضيها الطلاب في الحياة التعليمية، بينما المرونة المعرفية ترتبط بقابلية التطبيق من الطالب على المدى البعيد.

- النهوض الأكاديمي والتكيف الأكاديمي:

أوضح Putwain, Daly, (2012, 158) أن النهوض الأكاديمي يركز على المشكلة وأبعادها، والجهد الذي يبذله الفرد لمعالجة هذه المشكلة أو الإجهاد الناتج عنها، أما التكيف الأكاديمي يركز على العواطف والمشاعر السلبية التي يمر بها الفرد خلال الضغوط الحياتية المختلفة، والجهد المبذول من الفرد لمعالجة مشاعر الوضع المجهدة.

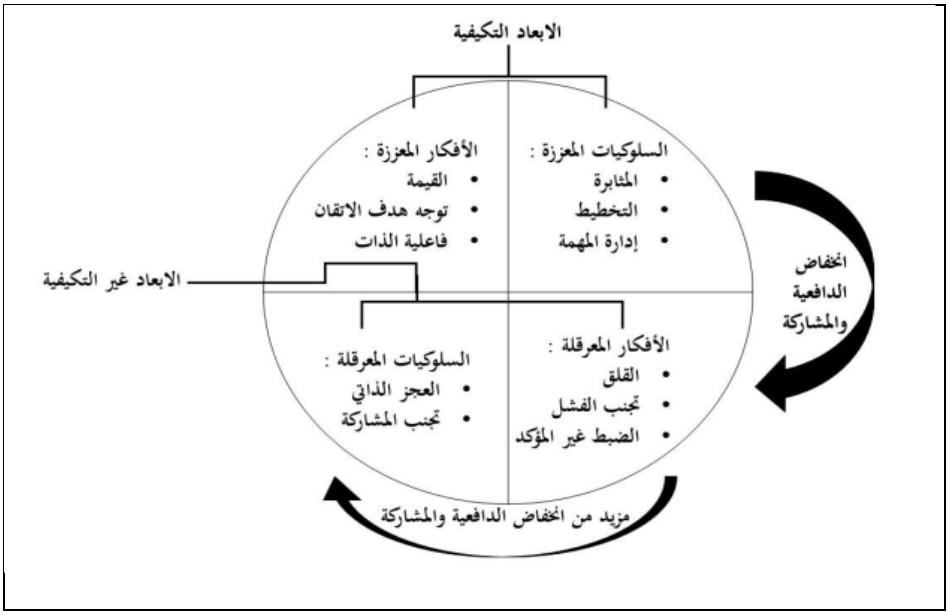
ويسعى النهوض الأكاديمي لمعالجة جوانب حياتهم المشكلة وغير التكيفية، والتركيز على الأبعاد الإيجابية في حياتهم؛ لتتكون لديهم القدرة لتعزيز قدراتهم الشخصية، وتحقيق النمو النفسي وتحسين الرفاهية، ومن ثم فهو أكثر توفقاً مع التكيف الأكاديمي من حيث تركيزه على المشكلة، حيث إنه يتعلق بجهود الأفراد للتعامل مع المشكلات، ويعالج بشكل صريح مواجهة الطلاب التي تركز على المشكلات استجابةً لحياتهم اليومية، والمتاعب والضغوط الأكاديمية، في حين ينتج التكيف الأكاديمي عن تنوع التحديات التي يواجهها طلاب الجامعة في المراحل الأولى من دراستهم، وتتضمن هذه التحديات تشكيل علاقات جديدة، ومحاولة التأقلم معها، إضافة إلى الأعباء الأكاديمية، وصعوبة المواد الدراسية (بهنساوي، ٢٠٢٠، ٣٤).

ويرى الباحث أن النهوض الأكاديمي يشير في معناه إلى التغلب على المشكلة والتخلص منها بشكل جذري، ولعل هذا لا يتوافر في مفهوم التكيف الذي يشير إلى التأقلم مع الضغوط دون التخلص منها بصور كاملة، بالإضافة إلى أن النهوض يتضمن التكيف مع بعض التحديات للتمكن من التعامل معها.

ثالثًا: النماذج المفسرة للنهوض الأكاديمي:

- نموذج عجلة الدافعية والاندماج:

ظهر مفهوم النهوض الأكاديمي ضمن بحوث الصمود الأكاديمي Martin & Marsh, (2006)وفسر النهوض الأكاديمي وفقًا لنموذج يسمى عجلة الدافعية والاندماج، ويعد من أوائل النماذج التي اقترحها Martin, (2007) لتفسير النهوض الأكاديمي، ويوضح هذا النموذج أهم الأفكار العامة التي قام عليها مفهوم النهوض الأكاديمي، كما يوضح السلوكيات التي تركز على الاندماج الأكاديمي كآلية للتوافق الدراسي للطلاب، ويعكس إدراكاتِ ومشاعرَ الطالب التي يقوم عليها الأداء الأكاديمي في المؤسسات التعليمية، ويتكون نموذج عجلة الدافعية والاندماج من جزأين كل جزء ينقسم إلى فرعين، تكون فيما بينها نموذجاً مفسراً للنهوض الأكاديمي كما هو موضح في الشكل التالي:



شكل (١) عجلة الدافعية والاندماج (Strickland, 2015,p. 29)

الجزء الأول: الأبعاد التكيفية: وتنقسم إلى:

(أ) أفكار معززة: وتعني شعور الطلاب بأنهم أكثر قدرة وكفاءة في التعامل مع المهام والتحديات الأكاديمية، وأكثر احتمالا لامتلاك الخصائص المرتبطة بالنهوض الأكاديمي (قاسم، ٢٠٢٣، ٨٩)، وتتضمن ثلاث بنى رئيسة وهي:

- الفاعلية الذاتية: وتعني قدرة الطالب وثقته بنفسه في تقديم أداء متميز أثناء دراسته الأكاديمية.
- توجه أهداف الاتقان: ويشير إلى اتجاه الطالب لتطوير كفاءته ومعلوماته أثناء مراحل تعليمه.
- مستوى القيمة: أي اعتقاد الطالب بقيمة النشاط المشارك فيه، وتقدير أهميته، وأنه ذو معنى ومغزى، فالطلاب الذين يشعرون أنهم أكثر قدرة وكفاءة في التعامل مع المهام الأكاديمية هم أكثر تحملًا لامتلاك الخصائص المرتبطة بالنهوض الأكاديمي (Martin & Marsh, 2006, 270).

فالطلاب الذين يحققون الأهداف التي تركز على الفهم والمستويات العليا أو العميقة، ويعتبرون العملية التعليمية مهمة ومفيدة وذات قيمة من المؤكد أن يكون لديهم مستويات مرتفعة من النهوض الأكاديمي(Locke & Latham, 2002, 710).

(ب) سلوكيات معززة للتكيف: وتعني أنها تسهل عملية التعلم من خلال اصرار الطالب على الفهم والتخطيط للبحث عن حلول للمشكلات الصعبة التي تواجهه ومراقبة تقدمه(قاسم، ٢٠٢٣، ٨٩)، ويتضمن هذا الجزء ثلاث بنى رئيسة:

- المثابرة: وتعني مدى محافظة الطالب على إصراره على الاندماج في العملية التعليمية.
- التخطيط: ويشير إلى مدى الإعداد المسبق من الطالب لمهامه وتكليفاته الأكاديمية.
- إدارة المهمة: وتعني كيفية استفادة الطالب من وقته وتنظيم جدوله والمكان المحدد له، وهناك دلائل واضحة تشير إلى أنه كلما كان الفرد ذاتي التنظيم كلما ساعد ذلك على التنبؤ بالإنجاز والتوجهات التكيفية للمهام الأكاديمية (Bakhshaee, Hejazi, Dortaj, & Farzad, 2017, 341).

ولعل هذا ما أكده Martin, Colmar, Davey, & Marsh, (2010, 480) من أن الطلاب الذين يلتزمون ويصرون على محاولة فهم أو إيجاد حلول للمشكلات والتحديات المختلفة يخططون لمهامهم الدراسية بشكل جيد، ويراقبون تقدمهم ويستخدمون مهاراتهم في إدارة الدراسة وتنظيمها، وتحديد الاستراتيجيات المناسبة لذلك يظهرون مستويات مرتفعة من النهوض الأكاديمي.

الجزء الثاني: الأبعاد غير التكيفية: وتنقسم إلى:

(أ) الأفكار المعرقلة: وتتضمن ثلاث بنى رئيسة وهى:

- القلق: ويعني مدى شعور المتعلم بالاضطراب عندما يفكر في مهامه الأكاديمية.
- تجنب الفشل: ويشير إلى مدى توافر الدافعية لدى المتعلمين للقيام بالمهام الأكاديمية وتجنب الرسوب أو الاخفاق فيها.
- الضبط غير المؤكد: أي عدم ثقة المتعلم في كيفية الأداء الجيد وتجنب الأداء السيئ وتتناول هذه البنى الوجدانية للدافعية شعور الطالب قبل وأثناء أداء مهمة معينة(Martin & Marsh, 2006).

ومما سبق يتضح للباحث أن الطلاب الذين يتوافر لديهم شعور مستمر بالقلق تجاه أكثر المهام المكلفين بها، ومستويات منخفضة من السيطرة على إنجازها غالبًا سيكون لديهم شك أو عدم تيقن من كيفية القيام بها بشكل مناسب، ومن ثم سيشعرون بالعجز عند القيام بأنشطتهم وتكليفاتهم التعليمية، وكل هذا يسهم بدوره في انخفاض مستويات النهوض الأكاديمي لديهم.

(ب) السلوكيات المعرقلة: وتتضمن مكونين يسببان فشلاً في التنظيم الذاتي وهما:

- العجز الذاتي: ويعني تخلي المتعلمين عن فرص النجاح الأكاديمي ليكون لديهم العذر إذا لم يؤدوا بشكل جيد أو فشلوا في الأداء.
- تجنب المشاركة: ميل المتعلمين لترك العمل الأكاديمي والمشاركة والتحصيل الدراسي بشكل عام(Martin & Marsh, 2006 ؛ الزغبي، ٢٠١٨ ؛ عطيه، ٢٠٢٠).

فالأبعاد التكيُّفية في عجلة الدافعية والاندماج السابق عرضها، تمثل الجانبَ الإيجابيَّ البناء الذي يُعزز من قدرة الطالب على إدارة التحديات الأكاديمية؛ بينما تمثل الأبعاد غير

التكيُّفية العوامل التي تخفض من قدرة الطالب على الاستجابة للتحديات في البيئة الأكاديمية، وارتفاع مستوى أي منها يحدد مستوى النهوض الأكاديمي لدى الطالب(قاسم، ٢٠٢٣، ٩٠).

واستنتج الباحث مما سبق أن الطلاب الذين يثقون بقدراتهم وإمكاناتهم، ويسعون لاكتساب المعارف التي تمكنهم من إتقان مهامهم التعليمية، ويتغلبون على ما يواجههم من عقبات، وهم أكثر اصرارًا على حل مشكلاتهم، ويضعون خططًا مستقبلية تحقق طموحاتهم ورغباتهم دائمًا ستكون المحصلة نهوضهم أكاديميًا، في حين أنهم قد يعوقون أنفسهم عندما يقومون بأنشطة ومهام وتكليفات تعليمية لا تتناسب مع قدراتهم العقلية، أو عدم استعدادهم للامتحان بشكل جيد أو تأجيل الاستذكار لفترات بعيدة من شرحها أو الاستسلام للفشل، أو عدم التكيف مع ظروف المعيشة والتحديات الحياتية، ومن ثم فإن كل ذلك يحد من مستوى النهوض الأكاديمي لديهم ويقلل من فرص تحقيقهم للنجاح والتفوق الدراسي.

- نموذج المكونات الخمس (النموذج الخماسي):

توصل Martin and Marsh (2008) في جامعة سيدنى بأستراليا وجامعة أكسفورد بإنجلترا إلى مجموعة من القدرات يمكن من خلالها تطوير مفهوم النهوض الأكاديمي لدى الطلاب لمواجهة التحديات التي تعترضهم في حياتهم المدرسية، ويقوم الأنموذج المطور على افتراض أن هناك خمسة مكونات أساسية للنهوض الأكاديمي، وذلك خلال الدراسة التي أُجريت على عينة من طلاب الصفين الثامن والعاشر بخمس مدارس استرالية لتقييم نهوضهم الأكاديمي، وتمثلت هذه المنبئات في: الفاعلية الذاتية، السيطرة غير المؤكدة، الاندماج الأكاديمي، القلق، العلاقة بين المعلم والمتعلم.

وبعد مرور عامين من تطوير هذا النموذج توصل Martin and Marsh (2010) إلى مجموعة من المؤشرات تفسر مفهوم النهوض الأكاديمي، وذلك من خلال قيامهما بإجراء بحث على (١٨٦٦) طالبًا من طلاب المرحلة الثانوية خلال عامين دراسيين مختلفين، وتوصلت الدراسة إلى أن المؤشرات الخمسة تتمكن من التنبؤ بقدرة الطلاب على النهوض الأكاديمي، وذلك من خلال فترات زمنية متعددة، وهي تساعد الطلاب على النجاح في التعامل مع يواجههم من تحديات خلال اليوم الدراسي، وتمثلت هذه المكونات في:

- الهدوء: ويشير الى قدرة الطلاب على إدارة القلق والحصول على مستويات أقل من القلق من خلال بيئة مدرسية تحد من الخوف من الفشل والمستقبل وتزويدهم بالمهارات التي تمكنهم من التعامل مع الضغوط التي يتعرضون لها في الامتحانات.
- الثقة: وتشير الى تمتع الطلاب بالفاعلية الذاتية والتي تساعدهم على تحسين معتقداتهم السلبية أنفسهم وزيادة قدراتهم في تحديد أهدافهم بفاعلية.
- التنسيق: ويشير الى قدرة الطلاب على القيام بعمليات التخطيط عند تنفيذ الأعمال الأكاديمية حتى لا يقعون في الأخطاء، والإدارة الفعالة لبيئتهم، والتخطيط لأداء المهام المستقبلية باستقلالية.

- التحكم: ويشير إلى قدرات الطلاب على استحضار الشعور بالتحكم واستخدام الاستراتيجيات التي تساعدهم في التغلب على التحديات.

- الالتزام: ويشير إلى قدرة الطلاب على المثابرة والاستمرار في أداء المهام لفترات أطول (أبو قورة، ٢٠١٨، ١٦٥؛ إبراهيم،٢٠٢٢، ٢٧٣؛ عبد العزيز، أيوب، ٢٠٢٢، ٩١٧؛ العصيمي، الحميدي، ٢٠٢٢، ٣٣).

واستخلص الباحث مما سبق أن النماذج المفسرة للنهوض الأكاديمي قد تضمنت مجموعة متنوعة من المؤشرات والقدرات التي استند إليها الباحثون في تطوير مفهوم النهوض الأكاديمي، بداية من أنموذج Martin, (2007) الذي يعد بمثابة الأساس النظري الذي بيّن كيفية نهوض الطلاب أكاديميًا، مرورًا بالخطوة التطورية الثانية لـ Martin & Marsh, (2008) وتوصل من خلالها إلى الأنموذج الخماسي الذي يعد تطوراً حديثًا للأنموذج النظري للنهوض الأكاديمي، وقام هذا النموذج على خمسة مؤشرات يمكن اعتبارها ملامح لنهوض الطلاب أكاديميًا إذا توافرت لديهم وهي: الفاعلية الذاتية والسيطرة غير المؤكدة، والاندماج الأكاديمي، والقلق، والعلاقة بين المعلم والطالب، وقد اعتبرت هذه المؤشرات محددات بارزة لتنمية قدرة الطلاب على مواجهة التحديات والضغوط الأكاديمية، في حين اعتبر الأنموذج الأخير لـ Martin & Marsh, (2010) أن للنهوض الأكاديمي منبئات خمسة تتمثل في: الثقة والتنسيق، والضبط، والهدوء، والالتزام- تمكن من التنبؤ بقدرة الطلاب على النهوض الأكاديمي، وذلك من خلال فترات زمنية متعددة، كما تساعد الطلاب على النجاح في التعامل مع يواجههم من تحديات خلال اليوم الدراسي إذا تم تنميتها بشكل مناسب لدى الطلاب وخاصة الوافدين لما يعترضهم من كثرة التحديات الحياتية والصعوبات الدراسية، وكثرة المهام الأكاديمية ومدى مناسبتها لقدراتهم وإمكاناتهم العقلية، ومن ثم السعي لإيجاد سبل مناسبة للتغلب عليها، هذا وقد اعتمد الباحث على أبعاد هذا النموذج لما يتمتع به من شمول لجوانب النهوض الأكاديمي.

رابعًا: قياس النهوض الأكاديمي:

بمراجعة أدبيات البحث التي تناولت النهوض الأكاديمي تبين أن مارتن ومارش اعتمدا في قياس النهوض الأكاديمي على مقياس مكون من أربع مفردات تستخدم طريقة ليكرت السباعي (١ = لا أوافق بشدة؛ ٢ = لا أوافق؛ ٣ = لا أوافق إلى حد ما؛ ٤ = لا أوافق ولا أختلف؛ ٥ = أوافق إلى حد ما؛ ٦ = أوافق؛ ٧ = أوافق بشدة) وهو ما اعتمد عليه العديد من البحوث.

وقام Piosang, Bulilan, Ollamina, Jessalyn, JonnalizaPesa, Rupero, Kim & Valentino, Darren, (2016) بوضع مقياس لطلاب المحاسبة بالجامعة، وصاغ بنوده في ضوء نموذج مارتن ومارش، وأطلق عليه مقياس الاستنهاض الأكاديمي، وتحقق من ثباته عن طريق التحليل العاملي الذي كشف عن وجود خمسة أبعاد تشبعت بها عبارات المقياس وهي: الكفاءة الذاتية، اهتزاز الثقة، المشاركة الأكاديمية، القلق، العلاقة بين المعلم والطالب، وتدرجت الإجابات وفق مقياس ليكرت الخماسي.

وهناك بعض البحوث تناولت النهوض الأكاديمي كبنية أحادية البعد، واعتمدت غالبيتها في قياس النهوض الأكاديمي على مقياس مارتن ومارش كما في بحث كل من (Martin & March,

Putwain, Connors, Symes, &) ؛ Martin, Colmar, Davey, & Marsh, (2010) ؛(2008a Douglas-Osborn(2012)؛ مصطفى (٢٠١٤)؛(2016) ,.Farhadi؛ عطية، (٢٠٢٠)؛ Datu & Yang, (2021).

في حين تناولته العديد من البحوث والدراسات كمفهوم متعدد الأبعاد، ولكنهم اختلفوا في ماهية الأبعاد التي يتكون منها النهوض الأكاديمي، فأشار(2008) Martin& Marsh إلى أن النهوض الأكاديمي يتكون من خمسة أبعاد تمثلت في: الفاعلية الذاتية، التخطيط، التحكم، المثابرة، القلق المنخفض.

في حين اتفق كل من حليم (٢٠١٩) وعبد المجيد (٢٠٢١) على أن النهوض الأكاديمي يتكون من خمسة أبعاد تمثلت في: الفاعلية الذاتية، والسيطرة غير المؤكدة، والقلق، والاندماج الاجتماعي، والعلاقة المتبادلة بين الطالب والمعلم.

وحصر أبو غزال وآخرون (٢٠٢٠) أبعاد النهوض الأكاديمي في: فاعلية الذات، الاتزان الانفعالي، قيمة المهمة، المثابرة الأكاديمية، التخطيط، القلق المنخفض، المراقبة، وتبنى بهنساوي(٢٠٢٠)الكفاءة الذاتية، التحكم الذاتي، المثابرة الأكاديمية، القلق، العلاقة بين الطالب والمعلم كأبعاد للنهوض الأكاديمي.

وأوضح كل من السيد، الصفتي (٢٠٢٠)؛ باشا، واعر، منسي، زاهر (٢٠٢٢)أن للنهوض الأكاديمي خمسة أبعاد تمثلت في: فاعلية الذات، اهتزاز الثقة، المشاركة الأكاديمية، القلق، العلاقة بين الطالب والمعلم.

في حين حدد عبد العزيز وأيوب (٢٠٢٢) أبعاد النهوض الأكاديمي كالتالي: المشاركة الأكاديمية، العلاقة بين الطالب والمعلم، الحكم الذاتي، تجنب القلق، المثابرة الأكاديمية، التخطيط.

وتوصل قاسم (٢٠٢٣) إلى أن أبعاد النهوض الأكاديمي تتمثل في: العلاقة مع المعلم، التخطيط، الكفاءة الذاتية، التحكم، المشاركة الأكاديمية.

ويرى الباحث أن التباين والاختلاف في تحديد الأبعاد المتبناة في البحوث السابقة قد يرجع إلى طبيعة كل مجتمع طبقت فيه هذه الأبحاث، بالإضافة إلى اختلاف الأهداف من وراء تلك الأبحاث، أو قد يرجع إلى طبيعة المفهوم من حيث ارتباطه بجوانب متعددة للطلاب في المجال الأكاديمي، وتحقيق النجاح الأكاديمي لعدد كبير منهم في كل المجالات اليومية الأكاديمية، ولذا فقد أعد الباحث مقياسًا للنهوض الأكاديمي انطلاقًا من أنموذج "مارتن ومارش" لتمتعه بمصداقية مرتفعة من حيث تحديد قدرة المتعلمين على النهوض من التحديات والضغوط الأكاديمية، بالإضافة إلى كونه أنموذج شامل ودقيق في تناوله لمتغير النهوض الأكاديمي، وقد راعى الباحث أن يتماشى مع طبيعة الأداء الأكاديمي الجامعي، ويتناسب مع خصائص المشاركين في البحث وهم الطلاب الوافدون إلى الأزهر، بحيث تدعم الطالب في مجابهة المواقف الصعبة والتعامل معها بفاعلية، ومواصلة الدراسة رغم التحديات التي تقابله؛ ومقاومة الضغوط اليومية والمواقف المسببة للقلق، وسعيه لإيجاد حلول لها، وصاغ الباحث تعريفات للأبعاد المتبناة في مقياس النهوض الأكاديمي الحالي يمكن توضيحها على النحو التالي:

- التنسيق: Coordination: قدرة الطالب على التخطيط حول كيفية التفاعل مع المعلم وتقديره في النواحي الأكاديمية والاجتماعية والشخصية، والحرص على تطوير علاقات التواصل بينهما بصورة إيجابية بما يسهم في إيجاد مُناخ تعليمي مميز يحقق لهم التميز الدراسي وحسن التصرف السلوكي.

- الالتزام: Commitment : قدرة الطالب على الاندماج في الأنشطة المختلفة بإيجابية، والتركيز في أداء المهام الأكاديمية والاستمتاع بها، وتحمل أعباء مشاركة المعرفة مع الأخرين، والمثابرة لتحقيق الطموحات المستقبلية، والمساهمة في تقييم العملية التعليمية بموضوعية.

- الهدوء: Composure: قدرة الطالب على تحقيق التوازن النفسي بين صراع دوافعه وإمكاناته بتأني، وإدارة القلق والانزعاج النفسي الذي ينتابه من كثرة المهام والتكليفات الدراسية أو صعوبتها، ومحاولة إبعاد التوتر، والتخفيف من حدة ضغوط الامتحانات، ومقاومة الخوف من الفشل فيها.

- السيطرة: control : قدرة الطالب على التحكم في بدء تنفيذ مهامه الأكاديمية وإنجازها معتمدًا على نفسه، والوعي بعواقب سلوكياته مما يجعلها أكثر ملائمة واتساقًا مع الواقع الاجتماعي، والتمكن من تقويم أفكاره وتصرفاته وفقًا لإرادته الشخصية بما يحقق له طموحاته المستقبلية.

- الفاعلية الذاتية: Self-Efficacy: ثقة الطالب في إمكاناته وقدراته على إنجاز المهام والتكليفات الدراسية بكفاءة، ومواجهة التحديات والضغوط بطرق تفكير جيدة بما لا يؤثر على مستواه المعرفي وتحصيله الدراسي، وتوجيه نشاطه العقلي نحو اتخاذ قراراته بنفسه دون اللجوء إلى الأخرين

المحور الثاني: الرشاقة المعرفية: Cognitive Agility

أولًا: مفهوم الرشاقة المعرفية:

لعل ما يشهده العصر الحديث من تغيرات جذرية فرض على المعلم والطالب أدوارًا جديدة تتناسب مع طبيعة هذا العصر وكثرة تغيراته وتحدياته، فأصبحت العملية التعليمية بحاجة إلى متعلم إيجابي يتفاعل مع بيئة التعلم، ويتمتع بتفكير واسع الأفق، وإصرار ومثابرة، ولعل هذا ما يعرف بالرشاقة المعرفية التي تمكنه من التغلب على جمود الفكر وتخلصه من التهاون في أداء مهامه وتكليفاته التعليمية، والتخطيط لمستقبله واتخاذ قراراته باستقلالية دون اللجوء إلى الأخرين، واستثمار قدراته العقلية وطاقاته الجسمية والنفسية في مواجهة الضغوط والتحديات المختلفة ومن ثم تحقيق النهوض الأكاديمي.

وظهر مصطلح الرشاقة عام ١٩٩١م في العمل البحثي في معهد Lacocca بجامعة "لاهاي" برعاية الحكومة الأمريكية، ومن ثم ظهرت مصطلحات الرشاقة الإدارية والتنظيمية والاستراتيجية، وأخيرًا الرشاقة المعرفية، وكان الاستخدام الأول على يد الباحث Darren Good عام٢٠٠٩م، ثم تطور الأمر إلى أن دعا بعض الباحثين إلى ضرورة تدريب جميع الأفراد أو المتعلمين

على ممارسة الرشاقة المعرفية وتوظيفها في أعمالهم؛ لأنها تُحسن 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 قدراً كبيرًا من المعلومات في ذات الوقت (Ross, Miller& Deuster, 2018, 86-87؛ الفيل، ٢٠٢٠، ٦٥٦؛ البديوي، ٢٠٢١، ٢٠٩).

فمصطلح الرشاقة المعرفية يعكس حالة التوازن والتكامل والانسجام بين مجموعة قدرات معرفية في ظروف بيئية متغيرة، ويجمع بين الانفتاح المرونة والتركيز؛ لذا فقد عرفها (Good (2009, 19.بأنها تكوين معرفي مركب من ثلاث قدرات معرفية منسجمة يستخدمها الفرد أثناء العمل في بيئات تتضمن مهام دينامية، بحيث تُمكنه من تكييف أدائه مع المحتوى المعرفي ومع كل تغير في متطلبات الاستجابة لمثل تلك المهام خاصة إذا كانت تحت ضغوط محدودية الوقت.

كما عرفت الرشاقة المعرفية بأنها: المنتج الفكري الدافع لقدرة الفرد على تطبيق جملة المعارف والقدرات والمهارات المختلفة والمطلوبة لإجراء تقييمات مناسبة، واتخاذ قرارات وأحكام سريعة استجابة للتغيرات الحياتية (Hutton, Turner, 2019)؛(Haynie, 2005) .

في حين عرفها الفيل (٢٠٢٠، ٦٥٧) بأنها: بنية عقلية متعددة الأبعاد تجمع بين الانفتاح المعرفي والمرونة المعرفية وتركيز الانتباه، وتزيد المستويات المرتفعة منها من أداء الطالب في السياقات الديناميكية الغنية بالأحداث.

كما عرفها البديوي (٢٠٢١، ٢٠١) بأنها: بنية عقلية تتضمن قدرة الطالبة على الخفة والتكيف بسرعة وكفاءة والانفتاح المعرفي وتركيز الانتباه حيث يستلزم مرونتها أن تكون وسطًا 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.

وعرفها أبو عرب (٢٠٢٢، ٦٥٧) 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 من نوعها.

كما عرفها أيضًا Hbash (2023,107- 108) بأنها: "حالة داخلية تترجم من خفة الحركة النفسية التي تعكس انسجام القدرات المعرفية في التكوينات العاطفية من خلال التركيز والمرونة المعرفية والانفتاح التي تدفع الفرد لاكتشاف جميع مهاراته وقدراته العقلية والعاطفية لتكوين بنية معرفية تمكنه من إنجاز مهامه الديناميكية وتكييف أدائه مع كل تغيير موقفي.

وعرف الباحث الرشاقة المعرفية بأنها: "بنية عقلية معرفية تتمثل في قدرة الطالب على توجيه تركيزه العقلي أثناء أدائه للمهام المختلفة، وتمكنه من الانفتاح العقلي على الخبرات والمعارف الجديدة، واستخدام كافة عملياته المعرفية بمرونة وتوظيفها في تحقيق أهدافه التعليمية وطموحاته المستقبلية".

ثانيًا: أهمية الرشاقة المعرفية:

تتزايد الحاجة إلى دراسة الرشاقة المعرفية يومًا بعد يومٍ نظرًا لما فرضته تحديات العصر الحديث وضغوطه على المؤسسات التعليمية والمتعلمين، وضرورة تبني استراتيجيات وآليات تزيد

من قدراتهم الأكاديمية ورشاقتهم المعرفية لتقديم صورة واقعية عن كيفية التعامل مع المهام والتكليفات الدراسية، وتمكنهم من تطوير أدائهم للتكيف مع المواقف المتغيرة والمستجدات الحياتية بما تحمله من درجة غموض أو تحدي سواء للطالب أو المعلم داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها، خاصة وأن الرشاقة المعرفية تهيء الفرد لكي ينمي ويطور من مهارات تفكيره المختلفة، وتوظيفها في حل مشكلاته الحياتية والأكاديمية، وتساعده في صنع واتخاذ قراراته المستقبلية باستقلالية.

ومن هنا ظهرت الحاجة إلى مصطلح الرشاقة المعرفية لأنه يعكس التوازن والتكامل بين عدة قدرات معرفية في ظروف بيئية متغيرة، ولأنه يضيف إلى هذا المعنى أيضاً مدى الانفتاح المعرفي للفرد على تلك التغيرات البيئية، خاصة وأن الرشاقة المعرفية تجمع بين المرونة، وقابلية التكيف، فهو مصطلح فريد يُعبر عن المستوى المعرفي الذي يمكن الفرد من تكييف أدائه مع المحتوى المتغير لأية مهمة دينامية خاصة تحت الضغوط الزمنية (Good, 2009, 19)

ويرى De Meuse, (2017, 268) أن تسارع وتيرة التغير في مختلف المجالات دفع الباحثين إلى دراسة أبنية نفسية جديدة يمكن من خلالها التنبؤ بأداء وإمكانات المتعلمين، فكان على رأس هذه الأبنية النفسية الجديدة رشاقة التعلم باعتبارها مصدرًا جديدًا للفروق الفردية التي تتعلق بتعلم الأفراد من خبراتهم الشخصية، وتطبيق هذا الرشاقة للتفوق في الخبرات والمهام الجديدة، كما تتعلق أيضا بالتركيز على المعالجة عالية المستوى للمعلومات، وعلى النقل الانتقائي للدروس التي تعلمها الفرد في سياق ما إلى سياق جديد مغاير من خلال التجريب والتأمل الذاتي، وتسخير نقاط القوة الفريدة لديه، والربط الذهني بين الخبرات المكتسبة في موقف ما والتحديات التي تواجهه في مواقف أخرى.

ولعل هذا ما أكده الفيل (٢٠٢٠، ٦٣٩) من أن الرشاقة المعرفية من شأنها أن تزيد من مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالب، وتمكنه من حل المشكلات الي تواجهه، وتزيد من إيجابيته وفاعلية الذات لديه، كذلك تمكنه من السيطرة على طريقة تفكيره ووجهته الذهنية، وتحسن من عمليات المعالجة المعرفية، وعمليات صنع القرار لديه، وأخيرًا تُحسن من تحصيله الدراسي ومن ثم تزيد من فرص نجاحه الأكاديمي.

وتتجلى أهمية الرشاقة المعرفية في أنه بقدر ما يحتاج المتعلم في التعليم إلى البحث عن المعلومات الجديدة في محتوى المهمة التي يقوم بها، فإنه وبالقدر نفسه يحتاج إلى تركيز انتباهه على المعلومات المتاحة بالفعل في هذه المهمة، وبقدر ما يحتاج إلى البحث عن المعلومات بدرجة من الانفتاح المعرفي لا تحرمه من الاطلاع على الجديد، فإنه وبالقدر نفسه يحتاج إلى توجيه عمليات المعالجة لديه إلى المعلومات المهمة فقط بدرجة من الانتباه المركز تحجب عنه المشتتات، فلا هو مصيدة الانفتاح المعرفي فيتشتت وراء كل معلومة جديدة، ولا هو يقع تحت سطوة الانتباه المركز فيفقد معلومات مهمة تفيده لو أخضعها للمعالجة، ولا يتحقق ذلك للمتعلم إلا إذا تمتع بمستوى مرتفع من الرشاقة المعرفية التي تجعله يعمل على تلك المهام بقدر كبير من المرونة بين الانفتاح المعرفي والانتباه المركز (أبو عرب، ٢٠٢٢، ٦٦٦).

واستنتج الباحث مما سبق أن أهمية الرشاقة المعرفية يمكن توضيحها من خلال النقاط التالية:

- تنمية قدرة الفرد على التخطيط لمستقبله والسعي لتنفيذ ما تم التخطيط له لتحقيق أهدافه المنشودة.
- تهيئة الفرد ذهنيًا لتركيز انتباهه في صنع واتخاذ قراراته باستقلالية.
- توجيه عمليات المعالجة للمعلومات المهمة فقط بدرجة عالية من الانتباه بحيث تحجب عنه المشتتات
- تُحسن من تحصيله الدراسي ومن ثم تزيد من فرص نجاحه الأكاديمي.
- التفريق بين التعليمات والمعلومات اللازمة لأداء المهام المنوطة به والقدرة على تفسير مجموعة واسعة من المها رات الاجتماعية والعاطفية.
- توعية الطلاب بأنهم يختلفون في مقدار رشاقتهم المعرفية تبعًا لاختلاف أهدافهم وقدراتهم ومهارتهم العقلية، وينعكس ذلك بالإيجاب أو السلب على مقدار وطبيعة عمليات تجهيز ومعالجة المعلومات وحل المشكلات لديهم.
- الربط الذهني بين الخبرات المكتسبة من الموقف السابقة والتحديات التي تواجهه في مواقف لاحقة.

ثالثًا: أبعاد الرشاقة المعرفية

اتفقت معظم الدراسات والبحوث السابقة مثل: (Good, (2009؛ Ross, Miller & (Deuster, 2018)؛ (2020)(2019 ,Hutton, Turner(؛ الفيل (٢٠٢٠)؛ البديوي (٢٠٢١)؛ عبد ربه (٢٠٢١)؛ أبو عرب (٢٠٢٢)؛ سرحان والكبيسي (٢٠٢٢)؛(2023) Hbash على أن للرشاقة المعرفية ثلاثة أبعاد تمثلت في: (الانفتاح العقلي- المرونة المعرفية – تركيز الانتباه)، إلا أنهم اختلفوا في تعريفات هذه الأبعاد حسب طبيعة وأهداف هذه الأبحاث وخصائص المشاركين فيها، في حين حدد (Lombardo & Eichinger, 2000) أربعة أبعاد لرشاقة التعلم وهي (رشاقة الناس، رشاقة النتائج، الرشاقة الذهنية، رشاقة التغير) وتوافق عليها(De Meuse, (2017؛ وتبنى الباحث الحالي أبعاد الرشاقة المعرفية المتمثلة في:(الانفتاح العقلي- المرونة المعرفية – تركيز الانتباه) للمبررات التالية:

- كونها الأكثر تكرارًا في الدراسات والبحوث والمقاييس السابقة.
- مناسبتها لحاجات وخصائص المشاركين في البحث.
- ارتباطها الوثيق بالأداء الأكاديمي في البيئة التعليمية والمناخ الجامعي، ويمكن توضيح تعريفات أبعاد الرشاقة المعرفية على النحو التالي:

- **البعد الأول: الانفتاح العقلي: Mental openness**

ويشير إلى الملاحظة والبحث عن معلومات جديدة في البيئة المحيطة، ويرتبط بشكل واسع بنطاق الانتباه الادراكي والاستعداد للبحث عن مواضيع جديدة أي ما يسمى الاهتمام

المفاهيمي ويجمع بين مصطلحات اليقظة والفضول والإبداع والبحث عن الجدة (Good & Yeganeh, 2012, 15-16).

كما عرف بأنه: الميل إلى اختيار ومعالجة المعلومات بطريقة غير منحازة لرأي الفرد أو توقعاته السابقة، فالفرد المنفتح عقليًا يهتم بكل الآراء والأفكار ووجهات النظر المختلفة بما فيها تلك التي تتعارض مع آرائه وأفكاره، وتعديل معتقداته السابقة إذا توافرت له الأدلة والحجج القوية(البديوي، ٢٠٢١، ٢١١).

ويوضحها عبد ربه (٢٠٢١، ٨٣٨) بمدى قدرة الفرد على ملاحظة المعلومات الجديدة، والبحث عنها في بيئة المهمة التي يقوم بها من خلال كل من مهارته في توسيع مجالي انتباهه الإدراكي وانتباهه المفاهيمي، فيلتقط بسهولة أية خيوط تؤدي إلى معلومات جديدة يدمجها في عمليات المعالجة لديه

وعرفه أبو عرب (٢٠٢٢، ٦٦٥) بأنه: رغبة الطلاب في الانخراط في السلوك الاستكشافي والحاجة المتكررة لتوسيع خبراته، كما يشير إلى تقبل الطلاب للأفكار والخبرات ووجهات النظر الجديدة، كما يجعل الطلاب يميلون إلى الإعجاب بالمشكلات الفكرية، ويبحثون عن الجدة ويستكشفون حلول إبداعية تمكنهم من التكيف بشكل مناسب مع الظروف المتغيرة.

وعرفه الباحث بأنه: قدرة الطالب على الاستفادة من إمكاناته العقلية في البحث عن معارف جديدة تمكنه من توسيع خبراته ودائرة تطلعاته، والاندماج في تجارب استكشافية حديثة تكسبه المعلومات بموضوعية للتوافق مع التطورات التكنولوجية المعاصرة، وتقبل الأفكار والرؤى الجديدة التي تغاير أفكاره وتوقعاته.

البعد الثاني: المرونة المعرفية: Cognitive flexibility

وتشير إلى مدى القدرة على التحكم الادراكي وتحويل المجموعات العقلية والتغلب على الاستجابات التلقائية أو السائدة في المجتمع (Good & Yagenh,2012 ؛ سرحان، الكبيسي، ٢٠٢٢، ٤٦٨).

كما تشير إلى قدرة الفرد على تحويل وِجهة نشاطه العقلي نحو المعلومات الأكثر ارتباطاً بالمهمة التي يعمل بها رغم التغير المستمر في أجزائها، وذلك من خلال عدم تثبيت استخدام استراتيجية عقلية واحدة إلا مع الأجزاء المألوفة من تلك المهمة(عبد ربه، ٢٠٢١، ٨٣٨).

وعرفها البديوي (٢٠٢١، ٢١١) بأنها: القدرة على إعادة بناء المعرفة بطرق مختلفة كتنوعها وجدتها وتشكيلها بإزالة اللبس عنها بشكل تلقائي تحسبًا للتغيرات المختلفة التي يتطلبها الموقف.

وعرفها أبو عرب (٢٠٢٢، ٦٦٥) بأنها: قدرة الطالب على إعادة تهيئة العقل سريعاً عند الانتقال بين المهام المختلفة، كما تشير إلى قدرة الطالب على تغيير الاستراتيجيات السلوكية عند تغير البيئة، وكذلك قدرته على انتاج استجابات جديدة ومتعددة تمكنه من التكيف مع المطالب المتغيرة لبيئته، بالإضافة إلى قدرته على إدراك المواقف الصعبة والتحكم فيها من خلال تقديم حلول بديلة ومتعددة لهذه المواقف.

وعرفها الباحث بأنها: قدرة الطالب على تهيئة عقله للتنقل بسهولة بين المهام المختلفة، وتقديم حلول وتفسيرات جديدة ومتنوعة للمشكلات والتحديات التي تواجهه، بحيث تمكنه من التكيف مع تغيرات الواقع الاجتماعي المتعددة، ومعالجة المعلومات والأفكار وتوظيفها في المواقف الحياتية الجديدة بإيجابية.

البعد الثالث: تركيز الانتباه: Focus attention

ويشير إلى مدى القدرة على إحضار المحفزات ذات الصلة وتجاهل المحفزات المشتتة للانتباه. (Good & Yagenh,2012 ؛ سرحان والكبيسي، ٢٠٢٢، ٤٦٨).

وعرفه كل من البديوي(٢٠٢١، ٢١٢)، أبو عرب(٢٠٢٢، ٦٦٥) بأنه: عملية انتقائية تهدف إلى فلترة المعلومات، وقدرة الطالب على التركيز على المثيرات ذات الصلة بالمهمة وتجاهل المشتتات الأخرى.

وعرفه عبد ربه (٢٠٢١، ٨٣٧- ٨٣٨) بأنه: قدرة الفرد على معارضة أية الهاءات أثناء العمل على مهمة ما من خلال مهاراته في تضييق مجال انتباهه الإدراكي، بحيث تتركز حواسه على معلومة محددة، ومهاراته في تضييق مجال انتباهه المفاهيمي بحيث يركز على نوعية معينة من المعلومات المتاحة في البيئة التي ينفذ فيها تلك المهمة.

وعرفه الباحث بأنه: قدرة الطالب على توجيه نشاطه العقلي نحو المهام الحياتية التي يقوم بها، ومقاومة المشتتات وتجاهلها أثناء اندماجه فيها، وامتلاكه المثابرة وتركيز حواسه لتحقيق الاتقان في إتمام التكليفات التي يؤديها.

رابعًا: خصائص ذوي الرشاقة المعرفية:

يشهد العصر الحديث جملة تغيرات تحتاج لمتعلم رشيق معرفيًا تتوافر فيه مجموعة خصائص تمكنه من التغلب على التحديات والضغوط التي تعوق تحقيق أهدافه وطموحاته المستقبلية، ويستدل عليها بدرجة الانفتاح العقلي لدى لطالب في التعامل مع الأحداث الجديدة، ومدى مرونته المعرفية في الأفكار والرؤى المتناقضة مع أفكاره وآرائه، ومستوى تركيز انتباهه في بيئة التعلم المليئة بالأحداث والمثيرات المختلفة.

والرشاقة المعرفية كقدرة عقلية تعد أحد أبرز القدرات العقلية التي لا غنى عنها لطلاب اليوم؛ نظرًا لأنهم يتعايشون مع عالم سريع ومتغير ومتجدد ومتداخل الأحداث والمثيرات، وكل هذا يستوجب أن يمتلك الطلاب القدر الكافي من خصائص الرشاقة المعرفية؛ لكي يتمكنوا من التعامل الإيجابي مع مقتضيات وتحديات هذا العالم (الفيل، ٢٠٢٠، ٦٥٦).

وأشار كل من(Ross, Miller& Deuster,.2018؛ Warkentien, (2019) ؛ البديوي (٢٠٢١) إلى أن للرشاقة المعرفية مجموعة من الخصائص يمكن تلخيصها كالتالي:

- القدرة على زيادة الذكاء العاطفي من خلال تحسين قدرة الفرد على التبديل بين حالات مرتفعة التركيز إلى مستويات الوعي الخارجي الواسع، والتي من شأنها اتخاذ القرارات الديناميكية وتعزيز مهارات الاتصال الشخصي.
- الرشيق معرفيًا أكثر قدرة على استغلال الفرص الجديدة والحفاظ على حالات شديدة التركيز.

- الرشيق معرفيًا لديه القدرة على استخدام التصورات والخبرات واصدار الأحكام بشأن أحداث الماضي والحاضر للمساعدة في توجيه قراراته المستقبلية.

- القدرة على التمايز والتكامل، ويعني التمايز القدرة على إدراك أبعاد متعددة بدلًا من بُعد واحد، بينما يشير التكامل إلى القدرة على تحديد العلاقات بين الخصائص المتباينة للمواقف.

- القدرة على رؤية الأخرين من منظور متناقض، وأكثر قدرة على استيعاب المتناقضات، مما يعد مؤشرًا على مهارات الإدراك الاجتماعي التي تمكنهم من التفاعل بمهارة مع الأخرين.

ويرى الفيل(٢٠٢٠، ٦٦٠) أن الطالب الرشيق معرفيًا يتصف بأنه يستحسن الأفكار والرؤى الجديدة، وتجذبه المشكلات العقلية، ودائمًا ما يبحث عن الجدة، وينتقل بين المهام المختلفة بمرونة وسرعة ودقة، ويتكيف مع الظروف المتغيرة، ولا يتبنى استجابات جامدة أو تلقائية؛ فيمتلك قدرًا هائل من التنوع المعرفي، ويستطيع تقدي المعارف وهيكلتها بطرق متعددة، ولا يمكن توقع استجاباته وردود أفعاله، كذلك يتمكن من انتقاء المثيرات المطلوبة ويستبعد المثيرات غير ذات الصلة بموضوع المعالجة المعرفية.

ويتصف المرتفعون في الرشاقة المعرفية بأنهم ينجذبون لكل ما هو جديد أو معقد، وسريعو البديهة، ويحبون الخوض بعمق في المشكلات، ويبحثون عن المعنى، وبارعون في تبسيط الأمور الصعبة، وواضحون في تقديم وجهات النظر المختلفة للآخرين، وجيدون في شرح تفكيرهم وتفكير الآخرين للغير، ولديهم فضول يصلون به إلى جذور الأشياء، ويميلون إلى الغموض، ويكتشفون الترادف والتضاد بسهولة، ويتساءلون عن الحكمة وراء كل شيء، ويقرأون باتساع ولديهم اهتمامات ممتدة النطاق، وينظرون للمسائل من مناظير متعددة، ويكونون صلات بين المفاهيم المجردة (عبد ربه، ٢٠٢١، ٢٥١).

ويضيف الباحث إلى ما سبق أنهم يفضلون التفكير في تغيير ما حولهم، ويهتمون بجودة وتحسين أعملهم ومهامهم، والسعي لبناء مهاراتهم بأنفسهم، ولديهم وعي بذواتهم، ويميلون إلى تجريب الأشياء الجديدة أو الغامضة، ويحافظون على هدوئهم في مواقف التحدي، وأكثر قدرة على تحمل المسؤولية والعواقب، منفتحون على وجهات النظر المختلفة والتواصل مع الأخرين، ويسعون لتطوير قدراتهم وإمكاناتهم.

المحور الثالث: الاتزان الانفعالي: Emotional Stability

أولًا: مفهوم الاتزان الانفعالي:

تباينت وجهات نظر الباحثين حول تحديد مفهوم الاتزان الانفعالي، والوقوف على ماهيته وتفسير الغموض العالق به وفقًا لطبيعة كل بحث والهدف منه والمجتمع الذي طبق فيه، بالإضافة إلى أن التركيبة الانفعالية داخل كل فرد معقدة ومتغيرة من وقت لأخر مما زاد من صعوبة تحديد هذا المفهوم.

فالاتزان الانفعالي يعتبر وسطًا فاصلًا غير متصل ينتهي من ناحية عند الترددية، ومن ناحية أخرى عند الاندفاعية، وبهذا فإن الاتزان الانفعالي تحكما وسيطرة على الذات تتيح لصاحبها أن يجعل مكانه في نقطة ما من وسط المتصل، وبعبارة أخرى؛ فإن عدم الاتزان الانفعالي يحتم على صاحبه أن يحتل نقطة ما عند أحد الطرفين اندفاعية كانت أم ترددية (القطان، ١٩٨٦، ٤).

وبين هلال وعبدالله (٢٠٢١، ٣٩) أنه حالة يستطيع خلالها الفرد إدارة الجوانب الانفعالية المختلفة والتحكم فيها والسيطرة على جميع سلوكياته ومشاعره، والقدرة على ضبط النفس والمرونة في جميع المواقف.

كما عرفه أبكر وقمر (٢٠٢٢، ١١٦) بأنه: قدرة الفرد على التحكم والسيطرة على انفعالاته المختلفة، وأن تكون لديه مرونة في التعامل مع المواقف والأحداث الجارية، بحيث تكون استجابته الانفعالية مناسبة للمواقف التي تستدعي هذه الانفعالات.

كما عرفه بومهراس (٢٠٢٣، ١٥٨) بأنه: قدرة الفرد على ضبط انفعالاته من غير تفريط ولا إفراط فيها؛ الأمر الذي يحقق له القدرة على التكيف والسواء النفسي، والتوافق الشخصي والاجتماعي.

وعرفه أيضًا صبيرة وتركماني(٢٠٢٣، ٢٦٨) بأنه: قدرة الفرد على ضبط انفعالاته ودوافعه والتحكم بها، ومواجهة مواقف الحياة بحيوية ونشاط والاعتماد على نفسه متفائلاً نحو المستقبل ومتوافقاً مع الآخرين.

وعرف الباحث الاتزان الانفعالي بأنه: "قدرة الطالب على توظيف ما لديه من خبرات ومعارف في مواجهة التحديات بشجاعة وتعقل، وضبط انفعالاته وسلوكياته والتحكم فيها بطرق مختلفة، وإجادة التعامل بمرونة مع التأثيرات الخارجية والمواقف الضاغطة التي تواجهه؛ مما يسهم في تكوين نظرة إيجابية عن ذاته".

ثانيًا: خصائص الطلاب المتزنين انفعاليًا:

تشتمل الحياة بجميع جوانبها على العديد من التطورات والتغيرات التي أدت إلى تزايد جملة الضغوط والتحديات التي يواجهها طلاب الجامعة وخاصة الوافدين منهم في النواحي التعليمية، وما تحمله من خوف وتوتر وقلق امتحانات؛ الأمر الذي يتطلب مجموعة من الخصائص التي تزيد من الاتزان الانفعالي لدى الطالب الوافد حتى يتمكن من التغلب على تلك الضغوط والتحديات بمرونة، ويسيطر على انفعالاته ويضبط سلوكياته أثناء مواجهة المواقف الحياتية الضاغطة.

ويتصف الأفراد ذوي المستويات العالية من الاتزان الانفعالي بالقدرة على إيجاد الحلول المناسبة للمشكلات؛ لأنهم يتمتعون بمخزون كافٍ من استراتيجيات حل المشكلات، ويملكون مستوى عالٍ من تقدير الذات، والفاعلية الذاتية، ويكون لديهم شبكة اجتماعية قوية للحصول على الدعم، فهم يستخدمون الانفعالات الإيجابية لتحقيق حالة من الاتزان النفسي والانفعالي(Zhu, Au,.& Cryates, 2012)

ويشير Barmola, (2014, 171). إلى أن خصائص الاتزان الانفعالي تتمثل في قدرة الشخص على الاحتفاظ بثباته واستقراره خلال المواقف المختلفة بغض النظر عن الظروف

المحيطة، فالأشخاص المتزنين انفعاليًا يتحملون بشكل يومي سلسلة من الضغوط والتوترات، ولا تتحول انفعالاتهم إلى نمط الانزعاج والتوتر، كذلك لا يبدون قلقين أو عصبيين، فهم قادرون على الاحتفاظ بهدوئهم، والسيطرة على الضغوط التي يواجهونها، والاحتفاظ بحالة مزاجية معتدلة تنعكس على أدائهم خلال الظروف المختلفة، فالشخص المتزن انفعالياً لديه قدرة هائلة على مواجهة الإحباط والاحتفاظ بحالة من الرضا، والقدرة على التخطيط بعيد المدى، وتكوين حالة فعالة من التوافق الشخصي والأسري والاجتماعي

ولعل هذا ما أشار إليه السيد وأبو الوفا (٢٠١٥، ٧١) من أن الفرد المتزن انفعاليًا يستجيب للمواقف والمشكلات التي تواجهه بأسلوب يتصف بالمرونة وعدم التطرف والمبالغة والاندفاع أو المغالاة في الاستجابة للمواقف الانفعالية المختلفة، فهو شخص يشعر بالتفاؤل والبشاشة والاستقرار النفسي، والتحرر إلى حد كبير من الشعور بالإثم والقلق والوحدة النفسية، بينما الفرد غير المتزن انفعاليًا هو شخص اندفاعي ومتقلب المزاج وتسهل استثارته، وتتسم جميع انفعالاته بالتطرف وعدم النضج، ويشعر بالكآبة والتشاؤم.

ويرى سعود والحياني (٢٠٢٠، ٢١١) أن الاتزان الانفعالي من الركائز الأساسية التي لا بُد أن يتصف بها طلاب الجامعة للقدرة على اتخاذ القرارات ذات الصلة بحياتهم المهنية والتعليمية، ويكون أكثر جدية على مواجهة الأزمات في شتى المجالات، ويستطيع تحقيق التوافق النفسي الذي يُشعره بالصحة النفسية والتي بدورها تساعده على تجاوز تلك الأزمات النفسية والانفعالية، ويكون أكثر واقعية في التعامل مع الأحداث المختلفة.

فالفرد المتزن انفعالياً لديه وعي بانفعالاته، فيستجيب للمواقف والمشاكل التي تواجهه بأسلوب يتصف بالمرونة والتروي والصبر، ويستجيب الاستجابة المناسبة في الوقت المناسب، ويصمد أمام مواقف الحياة، فهو شخص متفائل غير عدائي ومنضبط وهادئ ورزين، ويتسم بالشجاعة في مواجهة المستقبل، والعزم على اتخاذ القرارات المهمة، والتفكير النشط، والتوافق النفسي(حسين، ٢٠٢٠، ٤٥١).

وتتمثل خصائص الاتزان الانفعالي عند الشباب في القدرة على إقامة علاقاتٍ اجتماعية مُرْضية مع من الأخرين، وضبط النفس في مواقف الانفعال، والتَّعامل معها بواقعيَّة، ويُعتَبَر صُلب عملية التَّكيف والرِّضا عن العلاقات الاجتماعيَّة، وهناك ملامح انفعالية تبدأ بالظهور عند الشباب تساعدهم في تحقيق الاتزان الانفعالي وهي: الواقعيَّة وتعني إدراك الأمور بنظرة بعيدة عن الخيال وتسعى للتقبل وتحمل المسؤوليَّة، وإدراك الأهداف بعيدة المدى، كتقبل تأجيل إشباع بعض الحاجات لتحقيق أهدافٍ أهم وأسمى، والمشاركة الوجدانيَّة كالاهتمام بالآخرين، وتحمل الإحباط والفشل والتدرُّج في ردِّ الفعل (صبيرة، تركماني، ٢٠٢٣، ٢٧٠).

واستنتج الباحث مما سبق أن خصائص الطلاب المتزنين انفعاليًا يمكن تلخيصها على النحو التالي:

- القدرة على التحكم في انفعالاته وضبط تصرفاته وسلوكياته بما يتناسب مع المواقف المختلفة.

- الاحتفاظ بحالة الهدوء والتريث وعدم الاندفاعية أثناء مواجهة الضغوط والتحديات الحياتية.
- القدرة على التعايش والتكيف مع الظروف البيئية المحيطة به، وغير متقلب المزاج.
- الواقعيَّة وإدراك الأمور بجدية وتقبل تأجيل إشباع بعض الحاجات لتحقيق أهدافٍ أهم وأسمى.
- الاستجابة للمواقف والمشكلات التي تواجهه بأسلوب يتصف بالمرونة والتروي والصبر.
- إدراك الحقائق والأحداث بموضوعية، وأكثر تسامحًا، وامتلاك علاقات إيجابية مع الآخرين.

ثالثًا: طرق تحقيق الاتزان الانفعالي:

في ظل الضغوط والتحديات التي يواجهها طلاب الجامعة عامة والوافدين خاصة فهم بحاجة إلى اتباع مجموعة من الطرق والأسس تكسبهم الاتزان الانفعالي حتي يمكنهم النهوض أكاديميًا والوصول لمستوى مرتفع من الإنجاز الدراسي ومن ثم تحقيق طموحاتهم المستقبلية وأهدافهم المنشودة.

وهذا ما أشار إليه محمد (٢٠١٤، ٨٣)؛ والزبون والقرالة(٢٠٢٢، ٢١) من أن هناك مجموعة من القواعد والأسس التي يحقق الفرد من خلالها الاتزان الانفعالي والسيطرة على انفعالاته وهي كما يلي:

- تفريغ الطاقة الانفعالية في أعمال مفيدة: حيث إن الانفعالات تولد طاقة زائدة في الجسم، ومن المفيد أن يستغل الإنسان هذه الطاقة في أعمال مفيدة حتى تعود إليه راحة البال وهدوء النفس.

- تحويل الانتباه إلى أشياء نافعة تخلصه من الطاقة الانفعالية ليصل للطمأنينة النفسية.

- إثارة استجابات معارضة للانفعالات: حيث نجح بعض الأفراد في التخلص من الخوف إذا لجئوا إلى استجابات أخرى تقاوم انفعال الخوف، وبذلك يزول الخوف تدريجياً.

- تجنب البت في الأمور المهمة أثناء الانفعالات: لأن الانفعال يحجب الإدراك ويعطل التفكير، ولذلك من الخطأ إصدار أحكام مهمة أثناء الانفعال تجنباً للإضرار التي قد تلحق به.

- تجنب المواقف التي تثير الانفعالات خاصة عند العجز عن ضبط التصرفات فيها أو الانسحاب منها.

وأشار السيد وأبو الوفا (٢٠١٥، ٧٢) إلى أن الوقاية خير من العلاج فابتعاد الإنسان عن المواقف الحرجة الدافعة لانفعالات غير مرغوبة خير من الوقوع في تلك المواقف الميسرة للانفعالات ثم محاولة الخروج منها بسلام، كما أن الدين الإسلامي الحنيف قد دعا إلى اليسر في التعامل مع الناس، والرفق بهم، والتلطف معهم؛ وهذا كله من شأنه أن يخفف من التعرض للانفعال.

ولكي يتمتع الفرد بالاتزان الانفعالي يجب أن يهتم بالصحة البدنية؛ لأنها تساعد الفرد على تحقيق قدر من الصحة الانفعالية، فالأفراد الذين يعانون من أوجاع وأمراض جسدية عادة

ما يجدون صعوبة كبيرة في التحكم في انفعالاتهم، واختيار المهنة المناسبة لكي يحقق الفرد فيها ذاته وتساعده على الاستقرار والتمتع بالصحة الانفعالية، والحصول على قدر كافٍ من الراحة، لأن العمل الشاق المستمر كثيرًا ما يؤدي إلى التوتر الانفعالي، وتجنب الضغوط غير الضرورية، ومحاولة العيش في ظل أهداف واقعية ممكنة التحقيق دون جهد كبير، والعمل على حل المشكلات؛ لأن تركها دون حل يؤدي إلى اضطرابات انفعالية، وتهيئة فرص تمكن الفرد من التنفيس الانفعالي عن ضيقه ومتاعبه بممارسة الأنشطة المحببة إليه (حمدان، ٢٠١٢؛ الحجرف، أحمد، بدوي، ٢٠٢١، ١٩٢).

وأوضح هلال وعبد الله (٢٠٢١، ٤٩-٥٠) مجموعة من الطرق والأساليب التي تحقق الاتزان الانفعالي وتستخدمها الشخصية الناجحة لكي تتحكم في واقعها وتكون في حالة نفسية متزنة منها:

- التسامح المتكامل: خاصة وأن افتقاده يفتح بابًا للحقد والشك والكره، والشعور بالغضب والانتقام.
- الاسترخاء: لأن الانفعالات تحدث حالة من التوتر في عضلات وأجهزة الجسم.
- عدم الحسم وإصدار الأحكام في الموضوعات والأمور المهمة أثناء الانفعال: لأنها تمثل حالة من عدم التوازن لذلك يفشل الفرد في رؤية الأمور بشكلها الصحيح.
- أن يفكر ويتمهل قبل أن يتصرف في مواجهة أزمات أو أضرار لحقت به.
- تقديم المعلومات والمعارف على المنبهات المثيرة للانفعال: حيث يساعد ذلك على انقاص شدة الانفعال، ومن ثم التغلب على الاضطرابات الشديدة.

واستنتج الباحث مما سبق جملة من الطرق والأساليب التي تحقق الاتزان الانفعالي لدى الطلاب الوافدين يمكن بيانها على النحو التالي:

- توافر قدر مناسب من الدافعية لدى الطلاب الوافدين تساعدهم على تحقيق الاتزان الانفعالي.
- ضرورة التفريغ أو التنفيس الانفعالي من خلال ممارسة الرياضات أو الهوايات المحببة للنفس للتخلص من كم الضغوط والتحديات اليومية المختلفة.
- ضرورة الالتزام بأداء الفرائض والشعائر الدينية في أوقاتها المحددة، والتمتع بقدرٍ كافٍ من التصالح مع النفس ومن ثم التسامح مع الآخرين من حوله.
- تجنب الحكم على الأشخاص أو الأشياء أو اتخاذ قرارات حاسمة أثناء الانفعال، وإعطاء مهلة كافية للتروي والتريث والاسترخاء قبل صدور الأحكام، وأن يحكم عقله قبل عاطفته.

- تغيير وجهة الانتباه أثناء الانفعالات المختلفة إلى أشياء أو بدائل أخرى تساعد على الهدوء.

رابعًا: قياس الاتزان الانفعالي:

اختلفت الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت الاتزان الانفعالي من حيث تحديد الأبعاد المكونة له حسب طبيعة وأهداف هذه الأبحاث وخصائص المشاركين فيها، وقام الباحث بإجراء مسح لمعظم هذه البحوث والمقاييس السابقة التي تقيس في مجملها الاتزان الانفعالي؛ بهدف وضع تصور نظري يعتمد عليه في بناء مقياس للاتزان الانفعالي، ويمكن توضيح ذلك على النحو التالي.

قام السيد، إبراهيم، إبراهيم (٢٠٢٠) ببناء مقياس للاتزان الانفعالي في ضوء الأبعاد التالية: تقدير الذات، والاستقلالية، والثقة بالنفس، والسيطرة والتحكم، والسعادة، والمرونة في التعامل مع مواقف الحياة، وتم صياغة مفردات إيجابية وسلبية للمقياس لضمان صدق استجابات المفحوصين، وتدرجت البدائل الثلاثية بين[دائما، أحياناً، أبداً]، وأصبحت بنود المقياس النهائية (١١٢) عبارة.

وحدد حسين(٢٠٢٠) ثلاثة أبعاد يمكن من خلالها قياس الاتزان الانفعالي وهي: تقدير الذات، والمرونة في الاستجابة، والتحكم والسيطرة، وأصبح المقياس في صورته النهائية مكون من (٤٥) عبارة موزعة على هذه الأبعاد الثلاثة، ومتضمنة عبارات إيجابية وأخرى سلبية، ويستجيب المفحوص على المقياس حسب تدرج ثلاثي من البدائل وهي: [دائما، أحياناً، أبداً]، وكلما زادت درجة المفحوص على المقياس دلل ذلك على اتزانه الانفعالي.

في حين تبنى أبكر وقمر(٢٠٢٢) مقياسًا للاتزان الانفعالي أعده حمدان(٢٠١٠) حيث تكون المقياس في صورته الأصلية من(٥٦)عبارة، منها(٢٦)عبارة تقيس قدرة الفرد على التحكم والسيطرة، (٣٠)عبارة تقيس المرونة في التعامل مع المواقف والأحداث الجارية، يجيب عليه المفحوص وفقاً للتدرج ليكرت الخماسي(دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبدًا).

واعتمد بومهراس (٢٠٢٣) على مقياس للاتزان الانفعالي أعده عيسى(٢٠١٣) بغزة – فلسطين، وقام بتطبيقه على البيئة الجزائرية، وتكون من(٢٩) فقرة موزعة على الأبعاد التالية: السيطرة والتحكم: ويعني القدرة على التحكم الانفعالي في المواقف المثيرة للانفعال، والمرونة والتوازن الاجتماعي: وتعني قدرة الفرد على التصرف بشكل متزن انفعالياً في المواقف الاجتماعية المختلفة بغير إفراط ولا تفريط، والثبات الانفعالي: ويعني ثبات الاستجابة الانفعالية في مواقف متشابهة، والتوجه نحو الحياة: ويعني النظرة الإيجابية والإقبال على الحياة، والنظر للجانب الجيد من الأشياء.

ومن خلال ما سبق حدد الباحث أبعاد الاتزان الانفعالي كالتالي: (الشجاعة في مواجهة المستقبل- ضبط الانفعالات - التعامل الإيجابي مع الأحداث - تقدير الذات)، وذلك للمبررات التالية:

- أن هذه الأبعاد هي الأكثر تكرارًا في الدراسات والبحوث والمقاييس السابقة.
- ارتباط هذه الأبعاد بالأداء الأكاديمي في المناخ الجامعي.

- تناسب هذه الأبعاد مع العمر الزمني والعقلي وخصائص المشاركين في البحث.

وعرف الباحث أبعاد الاتزان الانفعالي على النحو التالي:

- البعد الأول: الشجاعة في مواجهة المستقبل: ويقصد بها قدرة الطالب على توظيف ما لديه من خبرات ومعارف في مواجهة الأمور المستقبلية بجراءة وتعقل، والصمود أمام التهديدات والضغوط النفسية والحياتية بما يضمن له تحقيق الاستقرار النفسي والتوافق الاجتماعي.
- البعد الثاني: ضبط الانفعالات: قدرة الطالب على التحكم في انفعالاته وتصرفاته أثناء المواقف الانفعالية المختلفة، وتوجيه سلوكياته بما يتناسب مع المعايير الاجتماعية والقيم والضوابط الأخلاقية، وحُسن التصرف مع التأثيرات الخارجية لإقامة علاقات طيبة وإيجابية مع الأخرين.
- البعد الثالث: التعامل الإيجابي مع الأحداث: قدرة الطالب على التعامل مع الضغوط والمشكلات اليومية التي يتعرض لها بطرق متنوعة، وإصدار استجابات انفعالية موجهة بشكل إيجابي تسهم في إيجاد حلول فعالة يكون لها فائدة للفرد والمجتمع في التخلص من تلك المشكلات.
- البعد الرابع: تقدير الذات: قدرة الطالب على تقييم نفسه من خلال تحديد نقاط القوة والضعف لديه، وشعوره بالقيمة والكفاءة، وتكوين نظرة إيجابية عن ذاته بحيث يكون متقبلًا لخصائصه وقدراته وإمكاناته بما يمكّنه من تحقيق أهدافه واكتساب ثقة الأخرين.

بحوث ودراسات سابقة:

أولًا: بحوث ودراسات تناولت النهوض الأكاديمي والرشاقة المعرفية:

قام Josok, Lugo, Knox, Sutterlin, & Helkala,.(2019) بدراسة على عينة مكونة من (٢٣) طالباً بأكاديمية الدفاع النرويجية كان الهدف منها الوقوف على إسهام مستويات التنظيم الذاتي باعتبار التنظيم أحد أبعاد النهوض الأكاديمي لدى أفراد العينة في أدائهم على مهام مختلفة من خلال تأثيرها على رشاقتهم المعرفية، وأشارت النتائج إلى أن جميع مكونات الرشاقة المعرفية لدى أفراد العينة قد أظهرت علاقة متوسطة مع التنظيم الذاتي، وأن التنظيم الذاتي كان له قدرة متوسطة على التنبؤ بمكونات الرشاقة المعرفية، ووجود علاقة موجبة متوسطة بين المستويات المرتفعة من التنظيم الذاتي والمستويات المرتفعة من الرشاقة المعرفية لدى أفراد العينة، وخلصت إلى أن مستوى التنظيم لدى الفرد يُسهم في مستوى رشاقته المعرفية.

وهدف بحث عبد الرحيم ومحمد(٢٠٢٣) إلي معرفة العلاقة بين المرونة المعرفية-كأحد أبعاد الرشاقة المعرفية- والحيوية الذاتية كأحد أبعاد النهوض الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وشارك بالبحث(٣٠٠) طالبًا وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة حلوان، وتضمن البحث مقياسي المرونة المعرفية والحيوية الذاتية إعداد الباحث، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين المرونة المعرفية والحيوية الذاتية لدى طلاب الجامعة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب الجامعة على مقياسي المرونة المعرفية والحيوية الذاتية وأبعادهما الفرعية تعزى لاختلاف النوع (ذكور وإناث).

وأجرى أيضًا(Hbash, (2023 بحثًا هدف إلى معرفة مستوى الرشاقة المعرفية والطلاقة النفسية والطمأنينة النفسية باعتبارها تتضمن بعد الهدوء الذي هو أحد أبعاد النهوض الأكاديمي لدى عينة من الشباب اليمني، ومعرفة علاقة الرشاقة المعرفية بهما، والكشف عن الاختلافات في المتغيرات حسب الجنس (ذكر- أنثى) وأنواع المهن، وتم تطبيق مقياس الرشاقة المعرفية(إعداد الباحث)، على عينة مكونة من(١٢٢) شاباً يمنياً تم اختيارهم عشوائيًا من سكان محافظة الحديدة المملكة العربية السعودية، وأسفرت النتائج عن وجود مستوى مرتفع من الرشاقة المعرفية بين الشباب اليمني، ووجود علاقة ارتباطية بين الرشاقة المعرفية والطمأنينة النفسية، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في الرشاقة المعرفية لصالح الإناث.

كما هدفت دراسة الربابعة وآخرون (٢٠٢٣) إلى الكشف عن درجة إسهام مصادر التعلم بالنهوض الأكاديمي والرضا عن الخبرة الدراسية، والفروق فيها تبعًا لمتغيرات الجنس، والمرحلة العمرية، ومكان السكن لدى عينة تكونت من (٢٦٥٩) طالبًا وطالبة تم اختيارهم عشوائيًا وطبق عليهم مقياس النهوض الأكاديمي، وأظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية للإناث أعلى منها للذكور على النهوض الأكاديمي، في حين كانت المتوسطات الحسابية على مستوى النهوض الأكاديمي لدى المراهقين أعلى منها للأطفال، وبينت النتائج أن مصادر التعلم والمرحلة العمرية فسرت ما نسبته (٥٥,٩ %) من التباين في النهوض الأكاديمي.

وأجرى قاسم (٢٠٢٣) بحثًا هدف من خلاله تحديد مستوى النهوض الأكاديمي لدى طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة، والكشف عن الفروق في متوسطات النهوض الأكاديمي وفق التخصص الدراسي والسنة الدراسية، ولتحقيق وتم استخدامُ مقياسِ النهوض الأكاديمي إعداد عابدين (٢٠١٨) المكوَّن من ثلاثة أبعاد، هي: مجابهة المواقف الصعبة، مقاومة الضغوط، والدعم الاجتماعي، وبتطبيق المقياس على عينة عشوائية بلغ حجمها (٥٠٧) طالبة خرج البحث بالنتائج الآتية: كان مستوى النهوض الأكاديمي مُرتفعًا لكامل المقياس ولبُعد مجابهة المواقف الصعبة، ومتوسطًا لبُعد مقاومة الضغوط والدعم الاجتماعي، أما متوسط النهوض الأكاديمي لطالبات التخصصات النظرية؛ فكان أعلى من طالبات التخصصات العلمية بصورة دالة إحصائيًّا، أما الفروق في متوسطات المتغير تبعًا للسنة الدراسية فلم تكن دالة إحصائيًّا.

واستنتج الباحث من بحوث ودراسات هذا المحور أهمية متغيرات البحث الحالي للطلاب الوافدين بجامعة الأزهر، ووجود علاقة منطقية بينها، وأن معظم البحوث أجريت على فئة الشباب أو طلاب الجامعة، كما تبين تفاوت أعداد المشاركين في الدراسات السابقة، فمنهم من استخدم عينات قليلة العدد كما في بحث(Josok, et. al, (2019 كانت عينة بحثه (٢٣) طالباً، ومنهم من استخدم عينات كبيرة العدد مثل: الربابعة وآخرون (٢٠٢٣) حيث تكونت من (٢٦٥٩) طالبًا وطالبة، وأن معظم البحوث السابقة استخدمت المنهج الوصفي، وعدم وجود دراسات ربطت بين الرشاقة المعرفية والنهوض الأكاديمي بشكل مباشر، واستفاد الباحث من بحوث هذا المحور في إعداد وتصميم مقياسي النهوض الأكاديمي والرشاقة المعرفية، وتحديد أبعادهما، واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة، وتفسير النتائج في ضوئها.

ثانيًا: بحوث ودراسات تناولت النهوض الأكاديمي والاتزان الانفعالي:

هدف بحث الربيع وعطية (٢٠١٦) للكشف عن علاقة الاتزان الانفعالي بضبط الذات- باعتباره أحد أبعاد النهوض الأكاديمي- لدى طلبة جامعة اليرموك، وقد تكونت عينتها من (٧٤٩) طالباً وطالبةً من طلبة جامعة اليرموك، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية وطبق الباحث مقياسي

الاتزان الانفعالي، وضبط الذات، وأظهرت النتائج أن مستوى الاتزان الانفعالي لدى طلبة جامعة اليرموك جاء بدرجة متوسطة، كما بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاتزان الانفعالي ككل، وفي مجال المرونة في التعامل مع المواقف والأحداث تعزى لاختلاف متغير الجنس لصالح الذكور، كما أظهرت نتائج أن مستوى ضبط الذات لدى طلبة جامعة اليرموك جاء بدرجة متوسطة .وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الاتزان الانفعالي، ومستوى ضبط الذات لدى طلبة جامعة اليرموك.

وقدم Martin, Yu, Ginns, & Papworth,. (2017) دراسة هدفت لمعرفة العلاقة بين النهوض الأكاديمي الذي يعد استجابة لمجابهة التحديات والقدرة على التكيف والمواجهة باعتباره أحد أبعاد الاتزان الانفعالي لدى عينة من الطلاب تتراوح أعمارهم بين (١٢ -١٦) سنة من الصين وأمريكا الشمالية والمملكة المتحدة، وبلغ عدد أفراد العينة على التوالي (٣٦١٧) من الصين، (٩٨٩) من أمريكا الشمالية، (١١٨٢) من المملكة المتحدة، وأظهر الطلاب الصينيون مستويات عالية من النهوض الأكاديمي والقدرة على التكيف، كما أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين النهوض الأكاديمي والقدرة على التكيف، وكذلك إمكانية استخدام النهوض الأكاديمي والقدرة على التكيف في التنبؤ بالدافعية والمشاركة الأكاديمية.

وأجرى هلال وأبو الحسن وعثمان وحليم (٢٠٢٠) بحثًا كان الهدف منه التعرف على العلاقة بين النهوض الأكاديمي وكل من المساندة الاجتماعية وفاعلية الذات الأكاديمية، وكذلك التنبؤ بالنهوض الأكاديمي منهما، وأجري البحث على عينة قوامها (٥٠٠) من طلبة الجامعة، وتم إعداد مقياس للنهوض الأكاديمي، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون وتحليل الانحدار المتعدد تم التوصل إلى وجود علاقة ارتباطية مواجبة بين النهوض الأكاديمي والمساندة الاجتماعية وفاعلية الذات الأكاديمية، وإمكانية التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من التحكم المدرك باعتباره أحد أبعاد الاتزان الانفعالي.

كما هدفت دراسة Sihotang &Nugraha, (2021) إلى معرفة مستوى النهوض الأكاديمي لطلاب الجامعة، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي الكمي، وتمثلت الأداة في مقياس النهوض الأكاديمي تم تطبيقها على عينة الدراسة المكونة من(٢٣٢) طالبًا جامعيًّا في الجامعة الإسلامية الإندونيسية، وأظهرت النتائج وجود فروق في النهوض الأكاديمي بين الذكور والإناث؛ وأن الذكور يملكون مستوىً عاليًا من النهوض الأكاديمي مقارنة بالإناث، بالإضافة إلى أن هناك فروق دالة إحصائية بينهما في بُعدِ الهدوء، فمعظم الإناث لديهن هدوء منخفض، **والهدوء والاتزان** كان عاليًا لدى الذكور، وهذا يعني أن الإناث أكثر عُرضة للشعور بالقلق عند التفكير في مهام المحاضرة، ومن عدم القيام بالمهام والواجب المنزلي أو الامتحانات بشكلٍ جيد.

كما قام Wettstein, Ramseier,& Scherzinger, (2021) بدراسة تم إجراؤها في سويسرا كان الهدف منها التعرف على مستوى الفاعلية الذاتية باعتباره أحد أبعاد النهوض الأكاديمي والاتزان الانفعالي والإدارة الصفية لدى المعلمين من وجهة نظر الطلبة، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٩٠) من الطلبة المعلمين تم اختيارهم عشوائيًا في إحدى المدارس الثانوية، وتم استخدام مقاييس للاتزان الانفعالي والفاعلية الذاتية والإدارة الصفية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الاتزان الانفعالي والفاعلية الذاتية والإدارة الصفية لدى المعلمين من وجهة نظر الطلاب

كان متوسطًا، كما كشفت النتائج عن وجود فروق في مستوى الاتزان الانفعالي لدى المعلمين والطلبة في ضوء متغير الجنس لصالح الذكور، وعدم وجود فروق تعزى للمستوى الدراسي.

وأجرى Shahana, (2022) دراسة بإيران هدفت إلى الكشف عن مستوى الاتزان الانفعالي لدى الطلبة المعلمين في كلية التربية، وتكونت عينة الدراسة من (٦٣) من الطلبة المعلمين اختيروا عشوائيًا في إحدى كليات قطاع التربية، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام مقياس الاتزان الانفعالي، وأشارت النتائج إلى أن مستوى الاتزان الانفعالي لدى عينة الدراسة كان متوسطًا، وكشفت النتائج أيضًا عن وجود فروق في مستوى الاتزان الانفعالي لدى الطلبة المعلمين في ضوء متغير الجنس لصالح الذكور، وعدم وجود فروق تعزى للمستوى الدراسي.

وأجرى صبيرة وتركماني (٢٠٢٣) بحثًا هدفا من خلاله التَّعرف على مستوى الاتزان الانفعالي لدى طلبة الجامعة، والفرق فيه وفق متغيرات (النوع، السنة الدراسية، مستوى تعليم الأب) وشارك بالبحث (٥٢٢) طالباً وطالبة من طلبة الكليات النظرية في جامعة تشرين بمحافظة اللاذقية، وتمَّ استخدام مقياس الاتزان الانفعالي للحصول على البيانات من أفراد العيِّنة وفق المنهج الوصفي، وخَلُص البحث للنتائج الآتية: أكثر من نصف أفراد العيِّنة مستوى الاتزان الانفعالي لديهم متوسِّط، ووجود فروق بين متوسِّطي درجات أفراد العيِّنة على مقياس الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغيِّر النَّوع لصالح الإناث، وتبعاً لمتغيِّر السنة الدراسة (السنة الأولى، السنة الأخيرة) لصالح طلبة السنة الأخيرة.

يتضح من عرض البحوث والدراسات السابقة التي تناولت النهوض الأكاديمي والاتزان الانفعالي وجود علاقة منطقية بين المتغيرين، وأهمية الاتزان الانفعالي لتحقيق النهوض الأكاديمي، كما تبين تفاوت أعداد المشاركين في هذه البحوث بين عينات قليلة ومتوسطة كما في بحث Shahana,(2022)، وعينات كبيرة كما في بحث: Wettstein, et. al, ؛ Martin, , et. al,. (2017) (2021) صبيرة وتركماني (٢٠٢٣)، ولاحظ الباحث في حدود اطلاعه عدم وجود دراسات ربطت بين النهوض الأكاديمي الاتزان الانفعالي بشكل مباشر، وأن معظم البحوث السابقة استخدمت المنهج الوصفي، واستفاد الباحث من بحوث ودراسات هذا المحور في إعداد مقياسي النهوض الأكاديمي ولاتزان الانفعالي لدى الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر وفي تحديد أبعادهما، كما استفاد الباحث منها في تفسير نتائج البحث الحالي.

فروض البحث:

- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين النهوض الأكاديمي والرشاقة المعرفية لدى الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر.
- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين النهوض الأكاديمي والاتزان الانفعالي لدى الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر.
- لا يمكن التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من الرشاقة المعرفية لدى الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر.
- لا يمكن التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من الاتزان الانفعالي لدى الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر.

- لا يمكن التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من الرشاقة المعرفية والاتزان الانفعالي معًا لدى الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في النهوض الأكاديمي ترجع لمتغير النوع (ذكور- إناث)" لدى الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتزان الانفعالي ترجع لمتغير النوع (ذكور- إناث)" لدى الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرشاقة المعرفية ترجع لمتغير النوع (ذكور- إناث)" لدى الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر.

إجراءات البحث:

أولًا: منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، والذي حاول الباحث من خلاله الكشف عن العلاقة بين النهوض الأكاديمي والرشاقة المعرفية والاتزان الانفعالي، وإمكانية التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من الرشاقة المعرفية والاتزان الانفعالي معًا وكل على حده، والتعرف على الفروق التي تعزى إلى متغير النوع (ذكور - إناث) لدى الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر.

ثانيًا: المشاركون في البحث:

(أ) المشاركون في حساب الخصائص السيكومترية:

وهم الذين طُبقت عليهم أدوات البحث في صورتها الأولية للتحقق من خصائصها السيكومترية، وبلغ عددهم(٢٠٠) طالبًا وطالبة من الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر، تراوحت أعمارهم بين(١٩- ٢٩) عام، بمتوسط حسابي(٢٢,٥٨٠) عام, وانحراف معياري(١,٣٧٥), منهم(١١٠) من الذكور, (٩٠) من الإناث.

(ب) المشاركون في البحث الأساسي:

وهم الذين طُبقت عليهم أدوات البحث في صورتها النهائية للتحقق من الفروض, وبلغ عددهم (٤٢٢) طالباً وطالبة من الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر تراوحت أعمارهم بين (١٩-٢٩) بمتوسط حسابي (٢٢,٦٦١) عام, وانحراف معياري (١,٤٣٦), منهم (٢٢٠) من الذكور, و(٢٠٢) من الإناث..

ثالثًا: أدوات البحث:

١- مقياس النهوض الأكاديمي (إعداد الباحث):

تم إعداد مقياس النهوض الأكاديمي في ضوء الخطوات الأتية:

- تحديد الهدف من المقياس: الكشف عن مستوى النهوض الأكاديمي لدى الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر

- الاطلاع على بعض البحوث والدراسات والأطر النظرية التي تناولت النهوض الأكاديمي، ومعرفة أهم خصائصه، واهتمت بقياسه ومنها: (Martin, et al,. (2017؛ هلال وآخرون (٢٠٢٠)؛(Sihotang &Nugraha, (2021 ؛ عبد العزيز وأيوب (٢٠٢٢)؛ الربابعة وآخرون (٢٠٢٣).
- وبعد الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة عرف الباحث النهوض الأكاديمي، وحدد أبعاده وهي: (التنسيق - الالتزام – الهدوء - السيطرة - الفاعلية الذاتية) وذلك وفق مبررات تم ذكرها.
- كما قام الباحث بصياغة تعريفات لتلك الأبعاد تتناسب مع خصائص المشاركين، وفي ضوئها تم صياغة مجموعة من العبارات التقريرية التي تترجم البُعد التي تندرج ضمنه، وتعبر عن التعريف الإجرائي له، وأمام كل عبارة خمس بدائل(دائمًا- غالبًا-أحيانًا- نادرًا- أبدًا)، ويحصل المستجيب على الدرجات التالية بنفس الترتيب في العبارات الموجبة (٥-٤-٣-٢-١)، أما بالنسبة للعبارات السالبة فيتم عكس مفتاح التصحيح ليكون (١-٢-٣-٤-٥).
- حساب الخصائص السيكومترية للمقياس:

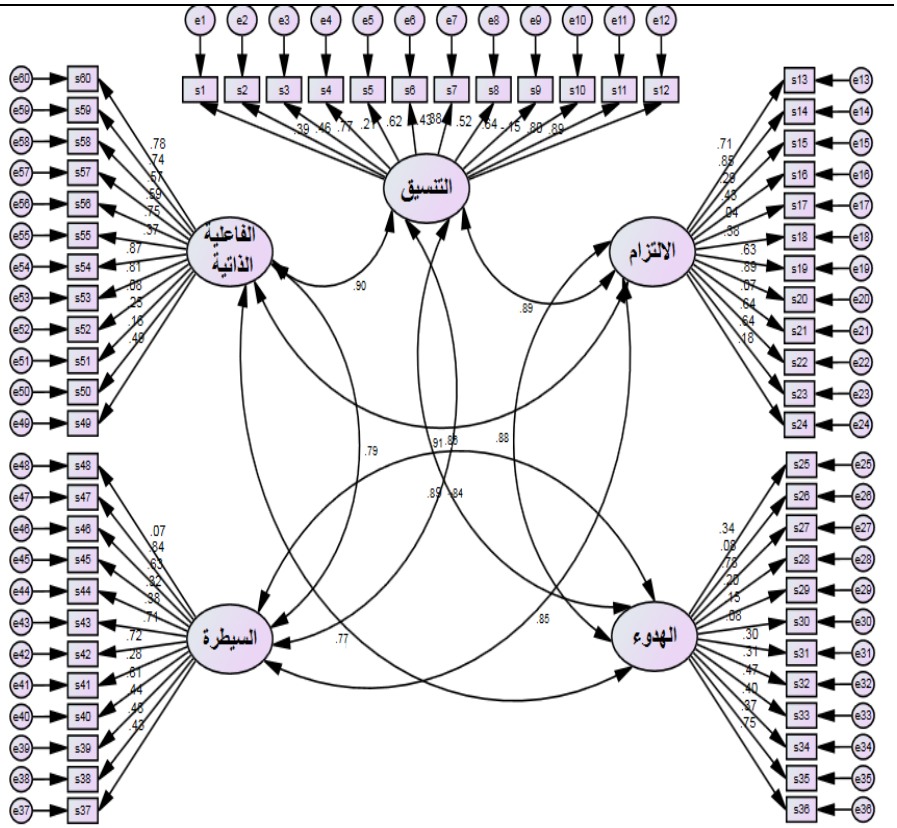
أولًا: الصدق: اعتمد الباحث في حساب صدق المقياس على ما يلي:

أ) صدق المحكمين:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على (٧) محكمين من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس التعليمي والصحة النفسية بكلية التربية بنين بالقاهرة- جامعة الأزهر؛ لإبداء الرأي حول مدى مناسبة عبارات المقياس من الناحية العلمية، ومدى مناسبتها للتعريف الإجرائي الذي صاغه الباحث للنهوض الأكاديمي، ومدى مناسبة العبارات السالبة لطبيعة المقياس، مع إمكانية الإضافة والحذف أو التعديل لما يرونه مناسبًا، وتراوحت نسب اتفاق السادة المحكمين على عناصر التحكيم بين (85,7 %- 100%) وهي نسب مرتفعة؛ مما يدعو إلى الثقة في صدق المقياس.

ب) التحليل العاملي التوكيدي:

نظراً لأن الباحث قام ببناء المقياس بعد الاطلاع على البحوث السابقة التي استهدفت قياس النهوض الأكاديمي وتحديد أبعاده, واتفاق معظم الدراسات والبحوث السابقة حول بنية هذا المفهوم والذي يتكون من خمسة أبعاد, وبالتالي فإن البنية الأساسية للمقياس محددة مسبقاً في ضوء ما اتفقت عليه هذه الدراسات والبحوث, لذا استخدم الباحث التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج AMOS. V.24 للتأكد من صدق البنية العاملية للمقياس, والشكل التالي يوضح النموذج المستخرج من التحليل العاملي التوكيدي بعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية والمكونة من (٢٠٠) مشاركاً من الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر:



شكل (٢)

مسار التحليل العاملي التوكيدي لمقياس النهوض الأكاديمي

كما تم حساب كل من معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة ودلالتها كما في الجدول التالي:

جدول(١)

معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية لمقياس النهوض الأكاديمي

رقم العبارة	البعد	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
١	التنسيق	٠,٣٨٧	١			
٢		٠,٤٦٠	١,٤٢	٠,٣١٠	٤,٥٨٦	***
٣		٠,٧٦٧	٢,٢٤٦	٠,٤٠٣	٥,٥٦٨	***
٤		٠,٢٠٨	٠,٧٦٠	٠,٢٦٥	٢,٨٦٩	***

رقم العبارة	البعد	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
٥		٠,٦٢٤	٢,٠٢٧	٠,٣٨٨	٥,٢٢٤	***
٦		٠,٤٢٦	١,٣٧٤	٠,٣١٢	٤,٤٠٥	***
٧		٠,٣٧٩	١,١٦٣	٠,٢٨٢	٤,١٢	***
٨		٠,٥٢١	١,٨٦٧	٠,٣٨٤	٤,٨٦٢	***
٩		٠,٦٣٦	١,٨٣	٠,٣٤٨	٥,٢٥٨	***
١٠		-٠,١٤٦	-٠,٤٨٧	٠,٢٤٩	-١,٩٥٩	٠,٠٦
١١		٠,٨٠١	٢,٠٥٦	٠,٣٦٥	٥,٦٣	***
١٢		٠,٨٩٠	٢,٥٣٥	٠,٤٣٩	٥,٧٦٨	***
١٣		٠,٧٠٨	١			
١٤		٠,٨٤٨	١,١١٩	٠,٠٩٥	١١,٧٥٧	***
١٥		٠,٢٨٩	٠,٣٨٢	٠,٠٩٥	٤,٠٠٤	***
١٦		٠,٤٢٧	٠,٦٥٤	٠,١١٠	٥,٩٢٨	***
١٧		٠,٠٣٧	٠,٠٦٨	٠,١٣٤	٠,٥١	٠,٦١٠
١٨	الالتزام	٠,٣٨٥	٠,٦٢٨	٠,١١٨	٥,٣٣٨	***
١٩		٠,٦٣٢	٠,٩٠٦	٠,١٠٣	٨,٧٦٦	***
٢٠		٠,٨٩٠	١,١٨٧	٠,٠٩٦	١٢,٣٣٦	***
٢١		٠,٠٧٤	٠,١١٨	٠,١١٦	١,٠٢٣	٠,٣٠٦
٢٢		٠,٦٤٠	٠,٩٣٢	٠,١٠٥	٨,٨٧	***
٢٣		٠,٦٤١	١,٠٤٠	٠,١١٧	٨,٨٨٣	***
٢٤		٠,٢٨١	٠,٤١٨	٠,١٢٧	٣,٠٥١	***
٢٥		٠,٣٣٧	١			
٢٦		٠,٠٧٧	٠,٣١٧	٠,٣٠٣	١,٠٤٨	٠,٢٩٥
٢٧		٠,٧٧٦	٢,٣٠٦	٠,٤٨٢	٤,٧٨٥	***
٢٨		٠,٢٠٠	٠,٨١٥	٠,٢٦٠	٣,١٣٥	***
٢٩		٠,١٥٣	٠,٥٣٥	٠,٢٧١	١,٩٧٦	٠,٠٤٨
٣٠	الهدوء	٠,٠٧٧	٠,٢٨٥	٠,٢٧	١,٠٥٣	٠,٢٩٢
٣١		٠,٣٠١	١,١٩٦	٠,٣٦٣	٣,٢٩٨	***
٣٢		٠,٣٠٨	١,٠٩٨	٠,٣٢٨	٣,٣٤٥	***
٣٣		٠,٤٧٣	١,٥٥٩	٠,٣٧٦	٤,١٤٦	***
٣٤		٠,٤٠٢	١,٤٦٩	٠,٣٨١	٣,٨٦٠	***
٣٥		٠,٣٦٦	١,٣٨٥	٠,٣٧٦	٣,٦٨٥	***
٣٦		٠,٧٥٥	٢,٢٨٨	٠,٤٨١	٤,٧٥٨	***
٣٧		٠,٤٣٠	١			
٣٨		٠,٤٧٩	٠,٩٦٢	٠,١٩٦	٤,٩١٥	***
٣٩	السيطرة	٠,٤٣٨	٠,٧٧٢	٠,١٦٦	٤,٦٦٢	***
٤٠		٠,٨٠٨	١,٣٢٥	٠,٢١٥	٦,١٥٩	***
٤١		٠,٢٨٤	٠,٥٦٤	٠,١٦٤	٣,٤٤٥	***
٤٢		٠,٧١٨	١,٣١٧	٠,٢٢٢	٥,٩٢٠	***

رقم العبارة	البعد	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
٤٣		٠,٧٠٦	١,٥٧٤	٠,٢٦٨	٥,٨٨٤	***
٤٤		٠,٣٨٢	٠,٧٩٧	٠,١٨٧	٤,٢٧٢	***
٤٥		٠,٣١٧	٠,٥٤٧	٠,١٤٦	٣,٧٥١	***
٤٦		٠,٦٢٦	١,٢٩٦	٠,٢٣١	٥,٦٠٩	***
٤٧		٠,٨٣٥	١,٤٣٥	٠,٢٣١	٦,٢٢١	***
٤٨		٠,٠٦٨	٠,١٥١	٠,١٦٤	٠,٩٢٥	٠,٣٥٥
٤٩		٠,٤٨٩	١			
٥٠		٠,١٦١	٠,٢٠٨	٠,١٤٢	١,٤٦٥	٠,١١٣
٥١		٠,٢٥٥	٠,٣٨٧	٠,١١٧	٣,٣٠٣	***
٥٢		٠,٠٨١	٠,١٩٦	٠,١٧٥	١,١١٨	٠,٢٦٤
٥٣		٠,٨١٤	١,٣٩٢	٠,١٩٣	٧,٢١٣	***
٥٤	الفاعلية	٠,٨٧٢	١,٥٤٢	٠,٢٠٨	٧,٤٠٩	***
٥٥	الذاتية	٠,٣٧٠	٠,٨٥٦	٠,١٩٠	٤,٥٠٠	***
٥٦		٠,٧٥١	١,٢٥٣	٠,١٨٠	٦,٩٦٨	***
٥٧		٠,٥٨٩	١,٠٦٨	٠,١٧٣	٦,١٥٤	***
٥٨		٠,٥٧٤	١,١٦٥	٠,١٩٢	٦,٠٦٧	***
٥٩		٠,٧٣٥	١,٤٩٢	٠,٢١٦	٦,٩٠٠	***
٦٠		٠,٧٨٤	١,٤٠٢	٠,١٩٧	٧,١٠٠	***

يتضح من جدول (١) أن جميع قيم معاملات الانحدار اللامعيارية جاءت دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١), مما يشير إلى صدق البنية العاملية للمقياس وفق بيانات العينة الاستطلاعية, وذلك باستثناء العبارات أرقام (١٠-١٧-٢١-٢٦-٢٩-٣٠-٤٨-٥٠-٥٢) وبالتالي تم حذفهم, وأصبح المقياس مكون من (٥١) عبارة.

كما تم حساب قيم مؤشرات المطابقة للتأكد من حسن مطابقة النموذج كما في الجدول التالي:

جدول (٢)

مؤشرات مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس النهوض الأكاديمي

م	مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المقبول للمؤشر	القرار
١	النسبة بين X2 ودرجات الحرية DF/ CMIN	٢,٥٧٧	أقل من (٥)	مقبول
٢	جذر متوسطات مربع البواقي (RMR)	٠,٠٣٥	الاقتراب من الصفر	مقبول
٣	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٧٢٥	صفر إلى ١	مقبول
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	٠,٧٨٩	صفر إلى ١	مقبول

م	مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المقبول للمؤشر	القرار
٥	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٧٩١	صفر إلى ١	مقبول
٦	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	٠,٧٧٠	صفر إلى ١	مقبول
٧	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	٠,٨١٢	صفر إلى ١	مقبول
٨	مؤشر توكر لويس (TLI)	٠,٧٨١	صفر إلى ١	مقبول
٩	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٨٠٨	صفر إلى ١	مقبول
١٠	جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	٠,٠٤٩	٠,٠٨ فأقل	مقبول

يتضح من جدول (٢) أن جميع قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول مما يدل على مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس النهوض الأكاديمي مع بيانات العينة الاستطلاعية.

ثانياً: الاتساق الداخلي

قام الباحث بتطبيق المقياس على (٢٠٠) مشاركاً من الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر, وذلك لحساب الاتساق الداخلي لعبارات المقياس عن طريق:

- حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة وكل من درجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس:

جدول(٣)

معامل الارتباط بين درجة كل عبارة وكل من درجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية لمقياس النهوض الأكاديمي

العبارة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالدرجة الكلية	العبارة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالدرجة الكلية	العبارة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالدرجة الكلية
١	٠,٥٧٩**	٠,٤٤٣**	٢١	حذفت في التحليل العاملي		٤١	٠,٤٩٦**	٠,٤٠٦**
٢	٠,٦٢١**	٠,٥٤٤**	٢٢	٠,٧١١**	٠,٦٢٨**	٤٢	٠,٧٥١**	٠,٦٣٤**
٣	٠,٧٢١**	٠,٧١١**	٢٣	٠,٧٢٤**	٠,٦٣٤**	٤٣	٠,٦٦٢**	٠,٦٣١**
٤	٠,٤٢٨**	٠,٤٥٥**	٢٤	٠,٤٩٣**	٠,٣٩٩**	٤٤	٠,٥٠٩**	٠,٣٩٠**
٥	٠,٧٣٤**	٠,٦٥١**	٢٥	٠,٤٧٩**	٠,٣٩١**	٤٥	٠,٤٧٤**	٠,٣٨٨**
٦	٠,٥٢١**	٠,٤٦٣**	٢٦	حذفت في التحليل العاملي		٤٦	٠,٤٦٣**	٠,٣١٨**
٧	٠,٥٨٩**	٠,٤٧٩**	٢٧	٠,٧٤١**	٠,٥٦٢**	٤٧	٠,٧٥٣**	٠,٧٧٨**
٨	٠,٦٥٢**	٠,٥٢١**	٢٨	٠,٤٤٧**	٠,٣٤٧**	٤٨	حذفت في التحليل العاملي	
٩	٠,٦٣١**	٠,٦٠١**	٢٩	حذفت في التحليل العاملي		٤٩	٠,٦٢٤**	٠,٥٢٤**
١٠	حذفت في التحليل العاملي		٣٠	حذفت في التحليل العاملي		٥٠	حذفت في التحليل العاملي	

العبارة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالدرجة الكلية	العبارة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالدرجة الكلية	العبارة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالدرجة الكلية
١١	٠,٧٢٤**	٠,٦٧٣**	٣١	٠,٦٣٧**	٠,٤٥٠**	٥١	٠,٤٩٩**	٠,٣٥٧**
١٢	٠,٨٥٤**	٠,٧٢١**	٣٢	٠,٤٦١**	٠,٣٨٣**	٥٢	حذفت في التحليل العاملي	
١٣	٠,٦١٦**	٠,٥١٧**	٣٣	٠,٥٤٤**	٠,٤٧٧**	٥٣	٠,٧٥٣**	٠,٦٦٨**
١٤	٠,٨٣٤**	٠,٦٦٤**	٣٤	٠,٤٩٥**	٠,٤٨٢**	٥٤	٠,٧٥٠**	٠,٧٠٨**
١٥	٠,٤٥٥**	٠,٣٩١**	٣٥	٠,٦٧٨**	٠,٤٢٧**	٥٥	٠,٦٢٨**	٠,٤٣٧**
١٦	٠,٦٩٢**	٠,٤٨٧**	٣٦	٠,٧٤٢**	٠,٧٣٤**	٥٦	٠,٦٩٤**	٠,٦١٤**
١٧	حذفت في التحليل العاملي		٣٧	٠,٦١٦**	٠,٥٠٠**	٥٧	٠,٧٢٣**	٠,٥٧٧**
١٨	٠,٥٩٥**	٠,٣٧٤**	٣٨	٠,٦٠٦**	٠,٥٠٧**	٥٨	٠,٦١٨**	٠,٦١٣**
١٩	٠,٦٧٢**	٠,٦٦٢**	٣٩	٠,٤٩٠**	٠,٤٥٦**	٥٩	٠,٧٣٢**	٠,٦٢٦**
٢٠	٠,٨١٨**	٠,٧٩٨**	٤٠	٠,٨٠٠**	٠,٧٥٣**	٦٠	٠,٧٢٤**	٠,٦٤٦**

يتضح من جدول (٣) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة وكل من درجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس دالة احصائياعند مستوى (٠,٠١), مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس.

- حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد مع بعضها البعض والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية لمقياس النهوض الأكاديمي

الأبعاد	التنسيق	الالتزام	الهدوء	السيطرة	الفاعلية الذاتية	الدرجة الكلية
التنسيق	-					
الالتزام	٠,٧٣٢**	-				
الهدوء	٠,٧١١**	٠,٧١٩**	-			
السيطرة	٠,٦٨٥**	٠,٦٢٨**	٠,٦١١**	-		
الفاعلية الذاتية	٠,٧٠٥**	٠,٦٠٩**	٠,٦٩٧**	٠,٧٤٦**	-	
الدرجة الكلية	٠,٨٤٧**	٠,٧٩٣**	٠,٨٠٦**	٠,٧٨٤**	٠,٨٢١**	-

يتضح من جدول (٤) أن جميع معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها البعض وبين الأبعاد والدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١), وهذا يدل على الاتساق الداخلي للمقياس.

ثالثاً: الثبات:

قام الباحث باستخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس, وذلك بعد تطبيق المقياس على (٢٠٠) مشاركاً, ويوضح الجدول التالي معامل الثبات لكل بعد من أبعاد مقياس النهوض الأكاديمي والدرجة الكلية:

جدول (٥)

معاملات ثبات ألفا للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس النهوض الأكاديمي

م	الأبعاد	معامل الثبات
١	التنسيق	٠,٨٢٥
٢	الالتزام	٠,٨١٣
٣	الهدوء	٠,٧٨٠
٤	السيطرة	٠,٨١٧
٥	الفاعلية الذاتية	٠,٨٥٧
-	الدرجة الكلية	٠,٩٣٥

يتضح من جدول (٥) أن معاملات الثبات لأبعاد المقياس تراوحت بين (٠,٧٨٠- ٠,٨٥٧), وللدرجة الكلية بلغت (٠,٩٣٥), وجميعها معاملات ثبات مقبولة إحصائياً, مما يشير إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها من تطبيق المقياس.

تصحيح المقياس:

قام الباحث بإعداد مفتاح لتصحيح المقياس، حيث يحصل الطالب في العبارات الإيجابية على (٥) درجات للاستجابة المرتفعة جدًا وتدل على ارتفاع النهوض الأكاديمي لديه، (٤) درجات للاستجابة المرتفعة، (٣) درجات للاستجابة المتوسطة، ودرجتين للاستجابة المنخفضة، ودرجة واحدة للاستجابة المنخفضة جدًا، والعبارات السلبية على العكس من ذلك، ومن ثم فأعلى درجة للمقياس= ٥ × ٥١= ٢٥٥ درجة، وأدنى درجة= ١× ٥١ =٥١ درجة.

٢- مقياس الرشاقة المعرفية (إعداد الباحث):

تم إعداد مقياس الرشاقة المعرفية في ضوء الخطوات الأتية:

- تحديد الهدف: ويتمثل في الكشف عن مستوى الرشاقة المعرفية لدى الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر.
- الاطلاع على بعض البحوث والدراسات والأطر النظرية التي تناولت الرشاقة المعرفية، ومعرفة أهم خصائصها، واهتمت بقياسها مثل: (Josok, et. al, (2019 ؛ والفيل(٢٠٢٠)؛ والبديوي(٢٠٢١)؛ وعبد ربه(٢٠٢١)؛ وأبو عرب(٢٠٢٢)؛ وسرحان والكبيسي(٢٠٢٢)؛ وحسن (٢٠٢٢)؛(Hbash, (2023 .
- وبعد الاطلاع على التراث السيكولوجي وثيق الصلة عرف الباحث الرشاقة المعرفية، ووضع تصور نظري يعتمد عليه في بناء مقياس الرشاقة المعرفية، كما حدد أبعاد الرشاقة المعرفية وهي:(الانفتاح العقلي- المرونة المعرفية – تركيز الانتباه) وفق مبررات تم ذكرها سابقًا.
- كما قام الباحث بصياغة تعريفات لتلك الأبعاد تتناسب مع خصائص المشاركين، وفي ضوئها تم صياغة مجموعة من العبارات التقريرية التي تترجم البُعد التي تندرج ضمنه، وتعبر عن

التعريف الإجرائي له، وأمام كل عبارة خمس بدائل(دائمًا- غالبًا-أحيانًا- نادرًا- أبدًا)، ويحص المستجيب على الدرجات التالية بنفس الترتيب في العبارات الموجبة (٥-٤-٣-٢-١)، أما بالنسبة للعبارات السالبة فيتم عكس مفتاح التصحيح ليكون (١-٢-٣-٤-٥).

- حساب الخصائص السيكومترية للمقياس:

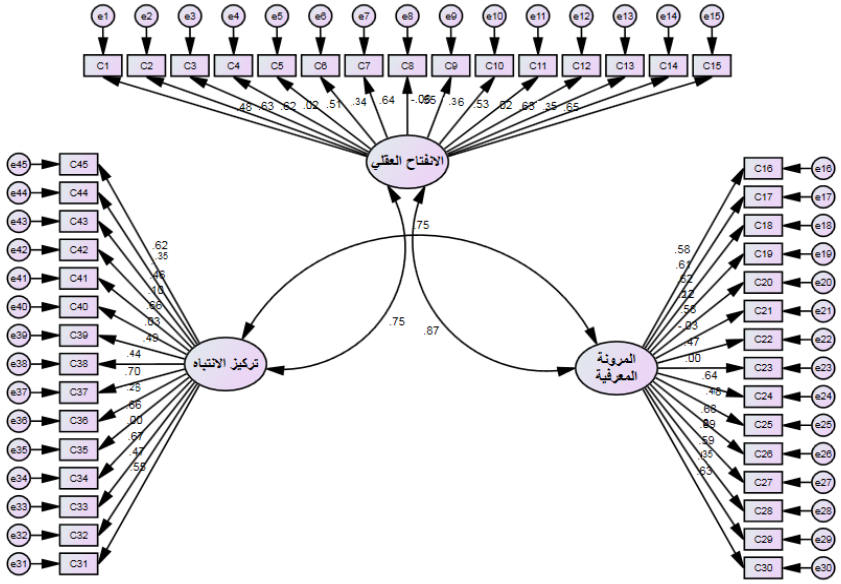
أولًا: الصدق: تم حساب صدق المقياس عن طريق ما يلي:

أ) صدق المحكمين:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على (٧) محكمين من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس التعليمي والصحة النفسية بكلية التربية بنين بالقاهرة- جامعة الأزهر؛ لإبداء الرأي حول صلاحية المقياس للهدف الذي أعد من أجله، ومناسبة العبارات من حيث صياغتها وملائمتها لمستوى المشاركين، مع إمكانية الإضافة والحذف أو التعديل لما يرونه مناسبًا، وتراوحت نسب اتفاق السادة المحكمين على عناصر التحكيم بين (85,7 %- 100%) وهي نسب مرتفعة؛ مما يدعو إلى الثقة في صدق المقياس.

ب) التحليل العاملي التوكيدي:

قام الباحث بالاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة التي استهدفت قياس الرشاقة المعرفية وتحديد أبعادها, حيث اتضح وجود بنية عاملية واضحة لهذا المفهوم في معظم الدراسات والبحوث السابقة والذي يتكون من ثلاثة أبعاد, وبالتالي فإن البنية الأساسية للمقياس محددة مسبقاً في ضوء ما اتفقت عليه هذه الدراسات والبحوث, لذا استخدم الباحث التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج AMOS. V.24 للتأكد من صدق البنية العاملية للمقياس, والشكل التالي يوضح النموذج المستخرج من التحليل العاملي التوكيدي بعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية المكونة من (٢٠٠) مشاركاً ومشاركة من الطلاب الوافدين.



شكل (٣)

مسار التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الرشاقة المعرفية

كما تم حساب كل من معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية, والخطأ المعياري, والقيمة الحرجة ودلالتها كما في الجدول التالي:

جدول(٦)

معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية لمقياس الرشاقة المعرفية

رقم العبارة	البعد	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
١		٠,٤٨٤	١			
٢		٠,٦٢٧	١,٤٤١	٠,٢٤١	٥,٩٧٤	***
٣		٠,٦٢٠	١,٥٦٤	٠,٢٦٣	٥,٩٣٧	***
٤		٠,٠١٨	٠,٠٦٣	٠,٢٥٩	٠,٢٤٢	٠,٨٠٩
٥		٠,٥١٤	١,٤٠٨	٠,٢٦٤	٥,٣٣٦	***
٦	الانفتاح	٠,٣٤٢	٠,٦٦٧	٠,٢٠٣	٣,٢٨٥	***
٧	العقلي	٠,٦٣٩	١,٤٨٢	٠,٢٤٦	٦,٠٢٩	***
٨		٠,٠٧٥-	٠,٢٦٩-	٠,٢٧٢	٠,٩٨٩-	٠,٣٢٣
٩		٠,٥٥٢	١,٤٤٣	٠,٢٥٩	٥,٥٦٨	***
١٠		٠,٣٦٠	٠,٧١٩	٠,٢٤٩	٢,٨٨٧	***
١١		٠,٥٢٦	١,٥٥٢	٠,٢٨٧	٥,٤١٤	***
١٢		٠,٠٢٢	٠,٠٨٠	٠,٢٧٥	٠,٢٩٠	٠,٧٧٢

رقم العبارة	البعد	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
١٣		٠,٦٣٤	١,٦٨٣	٠,٢٨٠	٦,٠٠٥	***
١٤		٠,٣٥١	٠,٩٧٨	٠,٣٠٤	٣,٢١٦	***
١٥		٠,٦٥٣	١,٦٢٤	٠,٢٦٦	٦,٠٩٥	***
١٦		٠,٥٨٠	١			
١٧		٠,٦١٣	١,٠١٩	٠,١٤٨	٦,٨٨١	***
١٨		٠,٦٢٠	١,٢١٧	٠,١٧٥	٦,٩٤٤	***
١٩		٠,٢١٨	٠,٦٢٤	٠,٢٠٩	٢,٩٨٥	***
٢٠		٠,٥٨٢	١,١٦١	٠,١٧٥	٦,٦٢٨	***
٢١		٠,٠٣٤	٠,١١٧	٠,٢٦١	٠,٤٤٨	٠,٦٥٤
٢٢	المرونة المعرفية	٠,٤٦٥	٠,٩٩٣	٠,١٧٨	٥,٥٧٢	***
٢٣		٠,٠٠٥-	٠,٠١٤-	٠,٢٢١	٠,٠٦٣-	٠,٩٥٠
٢٤		٠,٦٤٣	١,٣٤٤	٠,١٨٩	٧,١٢	***
٢٥		٠,٤٦١	٠,٦٤٨	٠,٢١١	٣,٠٧٢	***
٢٦		٠,٦٨٠	١,٥٢٤	٠,٢٠٦	٧,٣٩٧	***
٢٧		٠,٢٩٣	٠,٩٢٣	٠,٢٥٢	٣,٦٦٤	***
٢٨		٠,٥٩٢	١,٣٥٤	٠,٢٠٢	٦,٧١٨	***
٢٩		٠,٣٤٧	٠,٧٨٥	٠,٢١٩	٣,٥٨٣	***
٣٠		٠,٦٣٠	١,٣٢٣	٠,١٨٨	٧,٠١٨	***
٣١		٠,٥٤٧	١			
٣٢		٠,٤٦٧	١,٠٣٩	٠,١٩٤	٥,٣٥٧	***
٣٣		٠,٦٦٨	١,٤٠٥	٠,٢٠٥	٦,٨٤٣	***
٣٤		٠,٠٠١-	٠,٠٠٣-	٠,٢٤٦	٠,٠١٢-	٠,٩٩
٣٥		٠,٦٦٣	١,٥١٩	٠,٢٢٣	٦,٨١٧	***
٣٦		٠,٢٥٥	٠,٧٩٣	٠,٢٤٦	٣,٢٢٤	***
٣٧		٠,٧٠٥	١,٥٧٣	٠,٢٢٣	٧,٠٦٦	***
٣٨	تركيز الانتباه	٠,٤٤٣	٠,٨٤٢	٠,٢٥٢	٣,٣٤١	***
٣٩		٠,٤٩٤	١,٤٥٨	٠,٢٦١	٥,٥٨٧	***
٤٠		٠,٠٣١	٠,١	٠,٢٤٤	٠,٤٠٩	٠,٦٨٢
٤١		٠,٦٦١	١,٤٦٠	٠,٢١٥	٦,٨٠٤	***
٤٢		٠,٧٠١	١,٣٣٣	٠,٢٥٥	٥,٢٢٧	***
٤٣		٠,٤٦٠	١,١٠٢	٠,٢٠٨	٥,٢٩٦	***
٤٤		٠,٣٥٣	٠,٦٦٩	٠,٢٣٢	٢,٨٨٣	***
٤٥		٠,٦١٩	١,٣٧٢	٠,٢١٠	٦,٥٢٨	***

يتضح من جدول(٦)أن جميع قيم معاملات الانحدار اللامعيارية جاءت دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠١) مما يشير إلى صدق البنية العاملية لمقياس الرشاقة المعرفية وفق بيانات العينة الاستطلاعية, وذلك باستثناء العبارات أرقام (٤- ٨- ١٢- ٢١- ٢٣-٣٤ -٤٠) وتم حذفهم, وأصبح المقياس مكون من (٣٨) عبارة.

كما تم حساب قيم مؤشرات المطابقة للتأكد من حسن مطابقة النموذج كما في الجدول التالي:

جدول (٧)

مؤشرات مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الرشاقة المعرفية

م	مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المقبول للمؤشر	القرار
١	النسبة بين X2 ودرجات الحرية DF/ CMIN	٢,٣٠٥	أقل من (٥)	مقبول
٢	جذر متوسطات مربع البواقي (RMR)	٠,٠٤٩	الاقتراب من الصفر	مقبول
٣	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٧٧٦	صفر إلى ١	مقبول
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	٠,٧١٤	صفر إلى ١	مقبول
٥	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٧٣٨	صفر إلى ١	مقبول
٦	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	٠,٧٠٤	صفر إلى ١	مقبول
٧	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	٠,٨٢٢	صفر إلى ١	مقبول
٨	مؤشر توكر لويس (TLI)	٠,٧٧٥	صفر إلى ١	مقبول
٩	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٨٠٦	صفر إلى ١	مقبول
١٠	جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	٠,٠٤٣	٠,٠٨ فأقل	مقبول

يتضح من جدول(٧) أن جميع قيم مؤشرات المطابقة التي تم التوصل إليها جاءت في المدى المقبول مما يدل على مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الرشاقة المعرفية مع بيانات العينة الاستطلاعية.

ثانياً: الاتساق الداخلي:

قام الباحث بتطبيق المقياس على (٢٠٠) مشاركاً من الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر, وذلك لحساب الاتساق الداخلي لعبارات المقياس عن طريق:

- حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة وكل من درجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس:

جدول(٨)

معامل الارتباط بين درجة كل عبارة وكل من درجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للرشاقة المعرفية

العبارة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالدرجة الكلية	العبارة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالدرجة الكلية	العبارة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالدرجة الكلية
١	٠,٣٩٦**	٠,٣٧١**	١٦	٠,٣٨١**	٠,٣٤٩**	٣١	٠,٤٢٧**	٠,٣٨٣**
٢	٠,٤٣٧**	٠,٣٧٦**	١٧	٠,٤٩٦**	٠,٥٠١**	٣٢	٠,٤٢٠**	٠,٣٦٣**
٣	٠,٤٣٩**	٠,٣٨٧**	١٨	٠,٤٧١**	٠,٤٣٢**	٣٣	٠,٥١٨**	٠,٤٣٤**
٤	حذفت في التحليل		١٩	٠,٦٢٣**	٠,٦٠٧**	٣٤	حذفت في التحليل	

العبارة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالدرجة الكلية	العبارة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالدرجة الكلية	العبارة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالدرجة الكلية
العاملي								
٥	٠,٣٦٦**	٠,٣٥٨**	٢٠	٠,٤١٠**	٠,٣٤١**	٣٥	٠,٥١٨**	٠,٤٢٣**
٦	٠,٥٣٢**	٠,٥٥٨**	٢١	حذفت في التحليل العاملي		٣٦	٠,٦٥٨**	٠,٦٠٨**
٧	٠,٤٩٧**	٠,٤٣٠**	٢٢	٠,٤٠٣**	٠,٤١٠**	٣٧	٠,٥٠٧**	٠,٣٥٩**
٨	حذفت في التحليل العاملي		٢٣	حذفت في التحليل العاملي		٣٨	٠,٦٠٤**	٠,٥٧٨**
٩	٠,٤٣٣**	٠,٤٧٥**	٢٤	٠,٤٢٣**	٠,٣٨٥**	٣٩	٠,٣٤٩**	٠,٣٢٧**
١٠	٠,٥٠٩**	٠,٥١٤**	٢٥	٠,٤٤٥**	٠,٤٠١**	٤٠	حذفت في التحليل العاملي	
١١	٠,٣٦٧**	٠,٣٩١**	٢٦	٠,٥١٣**	٠,٤٩٢**	٤١	٠,٤١٥**	٠,٣٢٣**
١٢	حذفت في التحليل العاملي		٢٧	٠,٦٦٧**	٠,٦٠١**	٤٢	٠,٦١٦**	٠,٦٣١**
١٣	٠,٤٩٥**	٠,٤٥٢**	٢٨	٠,٤٤٨**	٠,٤١٢**	٤٣	٠,٣٢٨**	٠,٣٤٢**
١٤	٠,٥٠٠**	٠,٤٩٦**	٢٩	٠,٦٢١**	٠,٥٧٩**	٤٤	٠,٥٦٠**	٠,٥٨٨**
١٥	٠,٤٥٢**	٠,٤١٣**	٣٠	٠,٣٤٦**	٠,٣٧٣**	٤٥	٠,٤٤٣**	٠,٣٨٣**

يتضح من جدول (٨) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة وكل من درجة البعد التي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس دالة احصائيًا عند مستوى(٠,٠١) مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس

حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد مع بعضها البعض والدرجة الكلية للمقياس كما بالجدول التالي:

جدول (٩)

معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية لمقياس الرشاقة المعرفية

الأبعاد	الانفتاح العقلي	المرونة المعرفية	تركيز الانتباه	الدرجة الكلية
الانفتاح العقلي	-			
المرونة المعرفية	٠,٧٧٨**	-		
تركيز الانتباه	٠,٧٤٣**	٠,٧٢٠**	-	
الدرجة الكلية	٠,٨٢٠**	٠,٨١٣**	٠,٨٠٢**	-

يتضح من جدول (٩) أن جميع معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها البعض وبين الأبعاد والدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١), مما يدل على الاتساق الداخلي للمقياس.

ثالثاً: الثبات:

قام الباحث باستخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس, وذلك بعد تطبيق المقياس على (٢٠٠) مشاركاً من الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر, ويوضح الجدول التالي معامل الثبات لكل بعد من أبعاد مقياس الرشاقة المعرفية والدرجة الكلية:

جدول (١٠)

معاملات ثبات ألفا للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الرشاقة المعرفية

م	الأبعاد	معامل الثبات
١	**الانفتاح العقلي**	٠,٧٦٤
٢	**المرونة المعرفية**	٠,٧٧٦
٣	**تركيز الانتباه**	٠,٧٦٣
-	**الدرجة الكلية**	٠,٨٩١

يتضح من جدول(١٠)أن معاملات الثبات لأبعاد المقياس تراوحت بين(٠,٧٦٣-٠,٧٧٦٨), وللدرجة الكلية بلغت (٠,٨٩١), وجميعها معاملات ثبات مقبولة إحصائياً, مما يشير إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها من تطبيق المقياس.

تصحيح المقياس:

قام الباحث بإعداد مفتاح لتصحيح المقياس، حيث يحصل الطالب في العبارات الموجبة على (٥) درجات للاستجابة المرتفعة جدًا وتدل على ارتفاع الرشاقة المعرفية لديه، (٤) درجات للاستجابة المرتفعة، (٣) درجات للاستجابة المتوسطة، ودرجتين للاستجابة المنخفضة، ودرجة واحدة للاستجابة المنخفضة جدًا، والعبارات السلبية على العكس من ذلك، ومن ثم فأعلى درجة للمقياس= ٥ × ٣٨= ١٩٠ درجة، وأدنى درجة للمقياس = ١× ٣٨ = ٣٨ درجة.

٣- مقياس الاتزان الانفعالي (إعداد الباحث):

تم إعداد مقياس الاتزان الانفعالي في ضوء الخطوات الأتية:

- تحديد الهدف: ويتمثل في معرفة مستوى الاتزان الانفعالي لدى الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر.
- الاطلاع على بعض البحوث والدراسات والأطر النظرية التي تناولت الاتزان الانفعالي، واهتمت بقياسه ومنها: البيومي (٢٠١٩)؛ حسين (٢٠٢٠)؛(Shahana,(2022، ؛ Wettstein, et al, (2021)؛ أبكر وقمر (٢٠٢٢)؛ بومهراس (٢٠٢٣)؛ صبيرة وتركماني (٢٠٢٣).
- كما تم إجراء مسح لمعظم البحوث والمقاييس السابقة التي تقيس في مجملها الاتزان الانفعالي بهدف وضع تصور نظري يعتمد عليه الباحث في بناء المقياس، ومن خلال ذلك حدد الباحث أبعاد الاتزان الانفعالي كالتالي: (الشجاعة في مواجهة المستقبل - ضبط الانفعالات - التعامل الإيجابي مع الأحداث - تقدير الذات).
- كما قام الباحث بصياغة تعريفات لتلك الأبعاد تتناسب مع خصائص المشاركين، وفي ضوئها تم صياغة مجموعة من العبارات التقريرية التي تترجم البُعد التي تندرج ضمنه، حيث خصص الباحث لكل بُعد مجموعة عبارات تعبر عن التعريف الإجرائي للبُعد، وأمام كل عبارة خمس بدائل(دائمًا- غالبًا-أحيانًا- نادرًا- أبدًا)، ويحص المستجيب على الدرجات التالية

بنفس الترتيب في العبارات الموجبة (٥- ٤- ٣- ٢- ١)، أما بالنسبة للعبارات السالبة فيتم عكس مفتاح التصحيح ليكون (١-٢-٣-٤-٥).

- حساب الخصائص السيكومترية للمقياس:

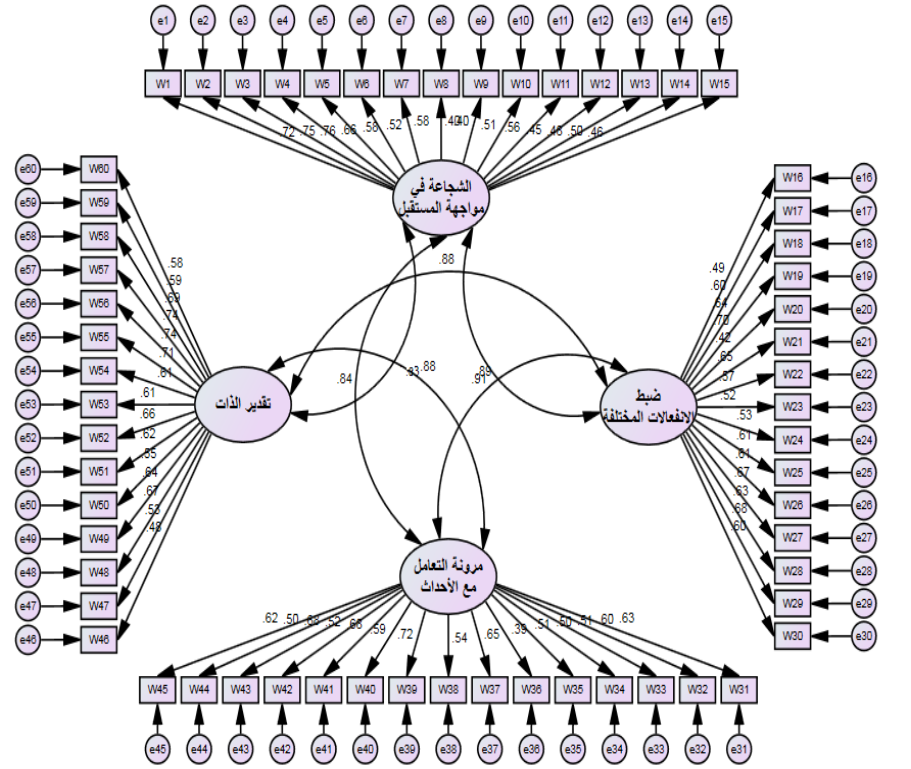
أولًا: الصدق: تم حساب صدق المقياس عن طريق ما يلي:

أ) صدق المحكمين:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على (٧) محكمين من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس التعليمي والصحة النفسية بكلية التربية بنين بالقاهرة- جامعة الأزهر؛ لإبداء الرأي حول صلاحية المقياس للهدف الذي أعد من أجله، ومناسبة العبارات من حيث صياغتها وملائمتها لمستوى المشاركين، مع إمكانية الإضافة والحذف أو التعديل لما يرونه مناسبًا، وتراوحت نسب اتفاق السادة المحكمين على عناصر التحكيم بين (85,7 %- 100%) وهي نسب مرتفعة؛ مما يدعو إلى الثقة في صدق المقياس.

ب) التحليل العاملي التوكيدي:

نظراً لأن الباحث قام ببناء المقياس بعد الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة التي استهدفت قياس الاتزان الانفعالي وتحديد أبعاده, ووجود بنية عاملية واضحة لهذا المفهوم في الدراسات السابقة والذي يتكون من أربعة أبعاد, وبالتالي فإن البنية الأساسية للمقياس محددة مسبقاً في ضوء ما اتفقت عليه هذه الدراسات والبحوث, لذا استخدم الباحث التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج AMOS. V.24 للتأكد من صدق البنية العاملية للمقياس, والشكل التالي يوضح النموذج المستخرج من التحليل العاملي التوكيدي بعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية والمكونة من (٢٠٠) مشاركاً من الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر:



شكل (٤)

مسار التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الاتزان الانفعالي

كما تم حساب كل من معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية, والخطأ المعياري, والقيمة الحرجة ودلالتها كما في الجدول التالي:

جدول(١١)

معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية لمقياس الاتزان الانفعالي:

رقم العبارة	البعد	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
١		٠,٧٢٢	١			
٢		٠,٧٤٩	٠,٧٩٧	٠,٠٧٤	١٠,٧٥٥	***
٣	الشجاعة في	٠,٧٥٨	٠,٩٥٥	٠,٠٨٨	١٠,٨٨٤	***
٤	مواجهة	٠,٦٦١	٠,٨٣٠	٠,٠٨٨	٩,٤٣٤	***
٥	المستقبل	٠,٥٨٥	٠,٦٤٩	٠,٠٧٨	٨,٣٢٠	***
٦		٠,٥٢٤	٠,٦٥٩	٠,٠٨٩	٧,٤٢٦	***
٧		٠,٥٨١	٠,٤٨٨	٠,٠٥٩	٨,٢٦٨	***

رقم العبارة	البعد	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
٨		٠,٤٠٤	٠,٣٠٥	٠,٠٥٣	٥,٧١٠	***
٩		٠,٣٩٦	٠,٤٢٥	٠,٠٧٦	٥,٥٩٠	***
١٠		٠,٥٠٩	٠,٤٦١	٠,٠٦٤	٧,٢٢١	***
١١		٠,٥٥٧	٠,٥٥٢	٠,٠٧٠	٧,٩١٨	***
١٢		٠,٤٤٨	٠,٥٢٢	٠,٠٨٢	٦,٣٣٩	***
١٣		٠,٤٨٣	٠,٣٩٥	٠,٠٥٨	٦,٨٤٣	***
١٤		٠,٥٠٠	٠,٤٤٥	٠,٠٦٣	٧,٠٨١	***
١٥		٠,٤٥٧	٠,٣٨١	٠,٠٥٩	٦,٤٧٠	***
١٦		٠,٤٨٨	١			
١٧		٠,٦٠٠	١,٥٠٦	٠,٢٤٨	٦,٠٨٥	***
١٨		٠,٦٣٩	٢,١٨٩	٠,٣٤٨	٦,٢٩٤	***
١٩		٠,٧٠٣	١,٥٩٠	٠,٢٤١	٦,٦٠٣	***
٢٠		٠,٤٢٤	١,٠٨٢	٠,٢٢٢	٤,٨٧٣	***
٢١		٠,٦٤٩	١,٦٨١	٠,٢٦٥	٦,٣٤٦	***
٢٢		٠,٥٦٩	١,٧٨٧	٠,٣٠٣	٥,٩٠٢	***
٢٣	ضبط الانفعالات	٠,٥١٦	١,١٢٣	٠,٢٠٢	٥,٥٦٨	***
٢٤		٠,٥٣٠	١,٢٦٥	٠,٢٢٣	٥,٦٦١	***
٢٥		٠,٦١٤	١,٥٢١	٠,٢٤٧	٦,١٦٣	***
٢٦		٠,٦٠٥	١,٧٧١	٠,٢٩٠	٦,١١٥	***
٢٧		٠,٦٦٦	١,٦٧٨	٠,٢٦١	٦,٤٢٩	***
٢٨		٠,٦٢٦	١,٦٧٧	٠,٢٦٩	٦,٢٢٧	***
٢٩		٠,٦٧٨	١,٣٦٣	٠,٢١٠	٦,٤٨٦	***
٣٠		٠,٥٩٧	١,٧٣	٠,٢٨٥	٦,٠٦٧	***
٣١		٠,٦٢٦	١			
٣٢		٠,٦٠٤	١,٠٤٩	٠,١٤١	٧,٤٣٣	***
٣٣		٠,٥١٢	١,٠١٤	٠,١٥٧	٦,٤٦٩	***
٣٤		٠,٤٩٧	٠,٩٣٨	٠,١٤٩	٦,٣٠٢	***
٣٥		٠,٥١١	٠,٩٤١	٠,١٤٦	٦,٤٥١	***
٣٦		٠,٣٩٥	٠,٨٤٥	٠,١٦٥	٥,١٢١	***
٣٧	التعامل الإيجابي مع الأحداث	٠,٦٥١	١,١١٠	٠,١٤٠	٧,٩٠٠	***
٣٨		٠,٥٤	١,٣٦٤	٠,٢٠١	٦,٧٦٩	***
٣٩		٠,٧٢١	١,١٩٨	٠,١٤٠	٨,٥٦٦	***
٤٠		٠,٥٩٢	٠,٩٥٦	٠,١٣١	٧,٣١٠	***
٤١		٠,٦٧٥	١,٠٧٣	٠,١٣٢	٨,١٣٦	***
٤٢		٠,٥١٧	١,٠٤٧	٠,١٦١	٦,٥١٨	***
٤٣		٠,٦٧٥	٠,٩٧٤	٠,١٢٠	٨,١٣٨	***
٤٤		٠,٥٠٥	٠,٧٦٢	٠,١١٩	٦,٣٨٤	***

رقم العبارة	البعد	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
٤٥		٠,٦١٨	١,٢٥١	٠,١٦٥	٧,٥٧٦	***
٤٦		٠,٤٧٦	١			
٤٧		٠,٥٢٧	٠,٩٦١	٠,١٦٩	٥,٦٨٦	***
٤٨		٠,٦٦٦	١,٤١٣	٠,٢١٩	٦,٤٥١	***
٤٩		٠,٦٤١	١,٣٠٨	٠,٢٠٧	٦,٣٣٢	***
٥٠		٠,٥٥٤	١,٦٤٧	٠,٢٨١	٥,٨٥٥	***
٥١		٠,٦٢٣	١,٤٣٤	٠,٢٣٠	٦,٢٤٢	***
٥٢		٠,٦٦٣	١,٤٧٤	٠,٢٢٩	٦,٤٣٨	***
٥٣	تقدير الذات	٠,٦٠٦	١,١٦٤	٠,١٨٩	٦,١٤٩	***
٥٤		٠,٦٠٦	١,١٥٢	٠,١٨٧	٦,١٤٩	***
٥٥		٠,٧٠٨	٢,١٥٥	٠,٣٢٥	٦,٦٣٩	***
٥٦		٠,٧٣٨	١,٧٤٥	٠,٢٥٨	٦,٧٦٠	***
٥٧		٠,٧٤٣	٢,٠٧٨	٠,٣٠٦	٦,٧٨١	***
٥٨		٠,٦٨٩	١,٨٦٥	٠,٢٨٤	٦,٥٥٤	***
٥٩		٠,٥٩٥	١,٤٥٩	٠,٢٣٩	٦,٠٩١	***
٦٠		٠,٥٧٦	١,٥٣	٠,٢٥٦	٥,٩٨١	***

يتضح من جدول (١١) أن جميع قيم معاملات الانحدار اللامعيارية جاءت دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، مما يشير إلى صدق البنية العاملية للمقياس وفق بيانات العينة الاستطلاعية.

- **كما تم حساب قيم مؤشرات المطابقة للتأكد من حسن مطابقة النموذج كما في الجدول التالي:**

جدول (١٢)

مؤشرات مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الاتزان الانفعالي:

م	مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المقبول للمؤشر	القرار
١	النسبة بين X2 ودرجات الحرية CMIN /DF	١,٧٦٥	أقل من (٥)	مقبول
٢	جذر متوسطات مربع البواقي (RMR)	٠,٠٤٨	الاقتراب من الصفر	مقبول
٣	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٧٥٦	صفر إلى ١	مقبول
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	٠,٧١٥	صفر إلى ١	مقبول
٥	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٧٨٣	صفر إلى ١	مقبول
٦	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	٠,٧٧٨	صفر إلى ١	مقبول
٧	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	٠,٨٠٩	صفر إلى ١	مقبول
٨	مؤشر توكر لويس (TLI)	٠,٧٨٢	صفر إلى ١	مقبول
٩	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٨١٥	صفر إلى ١	مقبول
١٠	جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	٠,٠٣٨	٠,٠٨ فأقل	مقبول

يتضح من جدول (١٢) أن جميع قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول مما يدل على مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الاتزان الانفعالي مع بيانات العينة الاستطلاعية.

ثانياً: الاتساق الداخلي:

قام الباحث بتطبيق المقياس على (٢٠٠) مشاركاً من الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر, وذلك لحساب الاتساق الداخلي لعبارات المقياس عن طريق:

- حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة وكل من درجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس:

جدول(١٣)

معامل الارتباط بين درجة كل عبارة وكل من درجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية لمقياس الاتزان الانفعالي:

العبارة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالدرجة الكلية	العبارة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالدرجة الكلية	العبارة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالدرجة الكلية
١	٠,٦٦٦**	٠,٦٧٩**	٢١	٠,٦٩٠**	٠,٦٢٥**	٤١	٠,٦٨٠**	٠,٦٠٩**
٢	٠,٦٨٦**	٠,٦٥٤**	٢٢	٠,٦٥٦**	٠,٥٧٨**	٤٢	٠,٥٧٧**	٠,٥٤٣**
٣	٠,٧٩٨**	٠,٦٨٧**	٢٣	٠,٤٩٦**	٠,٥٣٣**	٤٣	٠,٦٦٦**	٠,٦١٩**
٤	٠,٦٦٢**	٠,٦١٤**	٢٤	٠,٥٧٠**	٠,٥٣٥**	٤٤	٠,٥٤٨**	٠,٤٧٢**
٥	٠,٦٣٦**	٠,٥٨٨**	٢٥	٠,٦٢٧**	٠,٥٨٧**	٤٥	٠,٦٤٧**	٠,٦٢٦**
٦	٠,٦١٠**	٠,٥٢٥**	٢٦	٠,٦٧٤**	٠,٦٠١**	٤٦	٠,٥٤٢**	٠,٥١٤**
٧	٠,٦٤٠**	٠,٥٨٩**	٢٧	٠,٦٨٨**	٠,٦١٦**	٤٧	٠,٥٦٠**	٠,٥٩١**
٨	٠,٤٧١**	٠,٤٦٠**	٢٨	٠,٦٦٤**	٠,٦٠٧**	٤٨	٠,٦٨٦**	٠,٦٩٥**
٩	٠,٥٠١**	٠,٤٦٣**	٢٩	٠,٦٧٦**	٠,٦٦١**	٤٩	٠,٦٨٣**	٠,٦٤٨**
١٠	٠,٥٩٤**	٠,٥٨٨**	٣٠	٠,٦٢٠**	٠,٦٢٤**	٥٠	٠,٦٣٨**	٠,٥٧٥**
١١	٠,٦٥٤**	٠,٦٢١**	٣١	٠,٦٣٢**	٠,٥٩٣**	٥١	٠,٦٦٩**	٠,٦٣٥**
١٢	٠,٥٨٥**	٠,٥١٨**	٣٢	٠,٦٤٤**	٠,٥٦٥**	٥٢	٠,٦٩٧**	٠,٦٨٤**
١٣	٠,٦٠٣**	٠,٥٣١**	٣٣	٠,٥٨١**	٠,٤٨٣**	٥٣	٠,٦٢٩**	٠,٥٩٢**
١٤	٠,٥٩٥**	٠,٥٤٥**	٣٤	٠,٥٧٢**	٠,٤٩٠**	٥٤	٠,٥٩٧**	٠,٥٧٦**
١٥	٠,٥٦٥**	٠,٥٢٠**	٣٥	٠,٥٤٤**	٠,٥٣٣**	٥٥	٠,٧٣٩**	٠,٦٨٧**
١٦	٠,٥٠١**	٠,٤٦٩**	٣٦	٠,٤٧٨**	٠,٤٣٩**	٥٦	٠,٧٤٩**	٠,٦٥٩**
١٧	٠,٦٢٦**	٠,٥٥٧**	٣٧	٠,٦٥٩**	٠,٦١٧**	٥٧	٠,٧٦٠**	٠,٦٩٢**
١٨	٠,٧٠٤**	٠,٦٣٧**	٣٨	٠,٦٠٦**	٠,٥٦٧**	٥٨	٠,٧١٨**	٠,٦٥٤**
١٩	٠,٦٩٨**	٠,٦٧٣**	٣٩	٠,٧٢٤**	٠,٦٤٥**	٥٩	٠,٦١٤**	٠,٥٩٩**
٢٠	٠,٥٠٥**	٠,٤١٧**	٤٠	٠,٥٩٨**	٠,٥١٠**	٦٠	٠,٥٧٩**	٠,٥٨٧**

يتضح من جدول (١٣) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة وكل من درجة البعد التي تنتمي إليه والدرجة الكلية لمقياس الاتزان الانفعالي دالة احصائياعند مستوى(٠,٠١), مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس.

حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد مع بعضها البعض والدرجة الكلية للمقياس كما بالجدول التالي:

جدول (١٤)

معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية لمقياس الاتزان الانفعالي

الأبعاد	الشجاعة في مواجهة المستقبل	ضبط الانفعالات	التعامل الإيجابي مع الأحداث	تقدير الذات	الدرجة الكلية
الشجاعة في مواجهة المستقبل	-				
ضبط الانفعالات	٠,٧٣٠**	-			
التعامل الإيجابي مع الأحداث	٠,٧٥٤**	٠,٧٩٧**	-		
تقدير الذات	٠,٧٩٧**	٠,٧٠٥**	٠,٧٩٨**	-	
الدرجة الكلية	٠,٨٤٠**	٠,٨٢٥**	٠,٨٧٩**	٠,٨٤٩**	-

يتضح من جدول (١٤) أن جميع معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها البعض وبين الأبعاد والدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١), وهذا يدل على الاتساق الداخلي للمقياس.

ثالثاً: الثبات:

قام الباحث باستخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس, وذلك بعد تطبيق المقياس على (٢٠٠) مشاركاً من الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر, ويوضح الجدول التالي معامل الثبات لكل بعد من أبعاد مقياس الاتزان الانفعالي والدرجة الكلية:

جدول (١٥)

معاملات ثبات ألفا للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الاتزان الانفعالي:

م	الأبعاد	معامل الثبات
١	الشجاعة في مواجهة المستقبل	٠,٨٧٨
٢	ضبط الانفعالات	٠,٨٨٨
٣	التعامل الإيجابي مع الأحداث	٠,٨٧٣
٤	تقدير الذات	٠,٨٩٠
-	الدرجة الكلية	٠,٩٠٤

يتضح من جدول (١٥) أن معاملات الثبات لأبعاد المقياس تراوحت بين (٠,٨٧٣-٠,٨٨٨), وللدرجة الكلية بلغت (٠,٩٠٤), وجميعها معاملات ثبات مقبولة إحصائياً, مما يشير إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها من تطبيق المقياس.

تصحيح المقياس:

قام الباحث بإعداد مفتاح لتصحيح المقياس، حيث يحصل الطالب على خمس درجات للاستجابة المرتفعة جدًا، وأربع درجات للاستجابة المرتفعة، وثلاث درجات للاستجابة المتوسطة، ودرجتين للاستجابة الضعيفة، ودرجة واحدة للاستجابة الضعيفة جدًا، وذلك في العبارات الموجبة، أما العبارات السالبة فعلى العكس من ذلك، ومن ثم فإن أعلى درجة للمقياس= ٥×٦٠ =٣٠٠ درجة، وأدنى درجة للمقياس= ١×٦٠ = ٦٠ درجة.

نتائج فروض البحث:

نتائج الفرض الأول: وينص على أنه: "لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين النهوض الأكاديمي والرشاقة المعرفية لدى الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر".

وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون Paerson Correlation للتعرف على قوة واتجاه العلاقة الارتباطية بين النهوض الأكاديمي والرشاقة المعرفية, والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٦)

معاملات الارتباط بين درجات المراهقين على متغيري النهوض الأكاديمي والرشاقة المعرفية:

المتغيرات		الرشاقة المعرفية			
		الانفتاح العقلي	المرونة المعرفية	تركيز الانتباه	الدرجة الكلية
النهوض الأكاديمي	التنسيق	٠,٥٨٥**	٠,٦٣٧**	٠,٦٤٨**	٠,٦٩٥**
	الالتزام	٠,٥٢٧**	٠,٥٩٠**	٠,٦١٢**	٠,٦٤٤**
	الهدوء	٠,٥١٤**	٠,٥٢٩**	٠,٥٩٥**	٠,٦٠٩**
	السيطرة	٠,٥٨٦**	٠,٦٣٥**	٠,٦٦٩**	٠,٧٠٣**
	الفاعلية الذاتية	٠,٥٥٥**	٠,٦٠٤**	٠,٦٧٤**	٠,٦٨٣**
	الدرجة الكلية	٠,٦٣٢**	٠,٦٨٥**	٠,٧٣٠**	٠,٧٦٢**

يتضح من جدول(١٦)وجود علاقة ارتباطية موجبة بين النهوض الأكاديمي والرشاقة المعرفية لدى الطلاب الوافدين, حيث جاءت جميع قيم معامل الارتباط بينهما دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(٠,٠١).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث Josok, et. al, (2019) التي أظهرت أن جميع مكونات الرشاقة المعرفية قد أظهرت علاقة متوسطة مع التنظيم الذاتي الذي يُعد بُعدًا في النهوض الأكاديمي، وكذلك تتفق مع نتائج بحث عبد الرحيم ومحمد(٢٠٢٣) التي بينت وجود علاقة

ارتباطية موجبة بين المرونة المعرفية كأحد أبعاد الرشاقة المعرفية والحيوية الذاتية كأحد أبعاد النهوض الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن اتصاف الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر بأبعاد الرشاقة المعرفية المتمثلة في: الانفتاح العقلي ، والمرونة المعرفية، وتركيز الانتباه ساعدهم على التعامل مع مختلف الثقافات بهدوء، والالتزام بأهم المبادئ السائدة في المجتمع المصري، والسعي بفاعلية للتنسيق بين عادتهم وتقاليدهم الأصيلة والعادات والمعايير الاجتماعية التي يتعايشون معها، كما ساعدهم في اكتساب معلومات إضافية من خلال حضور دورات علمية في أروقة الجامع الأزهر، وفي توظيف هذه المعلومات في المواقف الحياتية المختلفة، وهذا من شأنه أن يحقق نهوضًا أكاديميًا.

وهو ما أيدته نتائج (Good,(2009 حيث بينت أن الأفراد ذوي المستويات المرتفعة من الرشاقة المعرفية يؤدون مهامهم الأكاديمية بشكل أفضل مقارنةً بذوي المستويات المنخفضة؛ لأن لديهم كفاءة أكبر في التحرك بخفة ومرونة للأمام وللخلف ما بين الانفتاح المعرفي والانتباه المركز.

كما يفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء خصائص الطلاب مرتفعي النهوض الأكاديمي، حيث إنهم يمتلكون القدرة على تغيير الواقع من حولهم، ويهتمون بأداء مهامهم الأكاديمية بكفاءة، والسعي لبناء مهاراتهم بأنفسهم، وممارسة الأشياء الجديدة والغامضة، واتصافهم بالهدوء في مواقف التحدي، ومع ذلك فإن كل هذه الخصائص لن تتحقق بفاعلية إلا إذا اقترنت بحالة من الرشاقة المعرفية التي تعد صورة واقعية عن كيفية تعامل الفرد مع المهام الأكاديمية المختلفة، فمن خلالها يمكنهم التعرف على كيفية ضبط كل فرد لأدائه.

وهذا يتسق مع ما أشار إليه أبو غزال وآخرون(٢٠٢٠) من أن اعتقاد الطالب بقدراته وإمكاناته وثقته بنفسه يجعله يسيطر على السلوك الصادر منه بشكل جيد، ومحاولة حل أية عقبة تواجهه برشاقة دون الحاجة للأخرين، فينجز المهام المطلوبة منه، ويكون أكثر استعدادًا للامتحانات، كل ذلك يمكنه من تخطي أية تحديات تواجه أثناء يومه الأكاديمي، ومن ثم يتمكن من تحقيق النهوض الأكاديمي.

ومن ناحية أخرى يفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء طبيعة الطلاب الوافدين التي تتمثل في هدوئهم وحرصهم الدائم على الحضور المحاضرات، ومحاولة التغلب على اختلاف اللهجات التي يتلقون بها المعلومات، والسعي للاندماج الأكاديمي والاجتماعي مع أقرانهم من المصريين، خاصة وأن النهوض الأكاديمي يمثل عاملًا مهمًا في الحقل التربوي والنفسي؛ نظرًا لأنه يساعدهم في مواجهة التحديات الأكاديمية التي تعرقل تحقيق أهدافهم، ومما يزيد من أهميته كون الطلاب الوافدين أكثر احتياجًا إلى مزيد من التأقلم مع الواقع المجتمعي بعاداته وتقاليده الذي قد يختلف عن مجتمعاتهم الأصلية.

نتائج الفرض الثاني: وينص على أنه: "لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين النهوض الأكاديمي والاتزان الانفعالي لدى الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر".

وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون Paerson Correlation للتعرف على قوة واتجاه العلاقة الارتباطية بين النهوض الأكاديمي والاتزان الانفعالي, والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٧)

معاملات الارتباط بين درجات المراهقين على متغيري النهوض الأكاديمي والاتزان الانفعالي:

المتغيرات		الاتزان الانفعالي				
		الشجاعة في مواجهة المستقبل	ضبط الانفعالات	التعامل الإيجابي مع الأحداث	تقدير الذات	الدرجة الكلية
النهوض الأكاديمي	التنسيق	٠,٦٠٢**	٠,٥٧٧**	٠,٦٩٢**	٠,٦١٢**	٠,٦٩٦**
	الالتزام	٠,٥٧٥**	٠,٥٧٥**	٠,٦٩٤**	٠,٧٠٩**	٠,٧٢٦**
	الهدوء	٠,٤٩٨**	٠,٤٩٨**	٠,٦٤٥**	٠,٦٩٩**	٠,٦٩٨**
	السيطرة	٠,٥٦٥**	٠,٥٦٥**	٠,٦٧٥**	٠,٧٤١**	٠,٧٤٦**
	الفاعلية الذاتية	٠,٥٤٣**	٠,٥٤٣**	٠,٦٨٣**	٠,٧٢٧**	٠,٧٢٦**
	الدرجة الكلية	٠,٦٣١**	٠,٦٣١**	٠,٧٧٣**	٠,٧٩٥**	٠,٨٢٠**

يتضح من جدول (١٧) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين النهوض الأكاديمي والاتزان الانفعالي لدى الطلاب الوافدين, حيث جاءت جميع قيم معامل الارتباط بينهما دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١).

وتتفق هذه النتيجة مع ما أظهرته نتائج بحث الربيع وعطية (٢٠١٦) من وجود علاقة بين الاتزان الانفعالي وضبط الذات أو السيطرة باعتباره أحد أبعاد النهوض الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك، كما تتفق مع نتائج بحث Martin, et al,. (2017) التي بينت وجود علاقة موجبة بين النهوض الأكاديمي والقدرة على التكيف ومواجهة الضغوط كأحد أبعاد الاتزان الانفعالي.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن اتصاف الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر بأبعاد الاتزان الانفعالي المتمثلة في: الشجاعة في مواجهة المستقبل ساعدهم على تطوير أفكارهم والتنسيق في عرضها أمام الأخرين، كما ساعدهم بُعد ضبط انفعالات في السيطرة على المشكلات والتحديات والتوصل إلى حلول لها بكل هدوء، والتعامل بإيجابية مع الضغوط وقلق الامتحانات، كما ساعدهم بُعد تقدير الذات على السعي لتحسين صورته الذهنية عن نفسه وأمام الأخرين، والاستقلالية في قراراته دون الحاجة إلى الأخرين، ومعالجة نقاط ضعفه وتدعيم نقاط القوة لديه بما يسهم في تحقيق نهوضه أكاديميًا.

وهذا يتسق مع ما أشار إليه Chaturved & Chander, (2010) من أن الاتزان الانفعالي يُمكن الفرد من تطوير طريقة متزنة ومتكاملة لإدراك مشكلات حياته، وهذه القدرة التنظيمية تساعده على توجيه تفكيره نحو الواقع، ويجعله أكثر قدرة على الحكم والتقويم، فالمتزن انفعاليًا يطور مشاعر وتصورات واتجاهات تساعده على فهم وقائع الحياة والظروف التي تسبب مشاعر بائسة في الحياة، ومثل هذا الفهم يحقق تفكير سليمًا– ومن ثم نهوضًا أكاديميًا.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء خصائص الاتزان الانفعالي الذي يساعد المتعلمين على تحقيق أهدافهم وطموحاتهم المستقبلية بما لا يتجاوز خيالهم، فالفرد المتزن

انفعاليًا يستطيع السيطرة على التقلبات المزاجية وتوجيهها توجهًا إيجابيًا، وتعزيز الدافعية لتركيز انتباهه على ما يقوم به من مهام بكل هدوء، ويندمج بشجاعة وجرأة في الأنشطة التي تتسم بالتحدي أو الغموض، الأمر الذي يدفعه إلى مواجهة أية مشكلات أو عقبات أكاديمية بمرونة للوصول إلى الأداء الأمثل، ومن ثم النهوض الأكاديمي.

وهذا يتسق مع ما أشار إليه حسين(٢٠٢٠) من أن الفرد المتزن انفعالياً يستجيب للمواقف والمشكلات التي تواجهه بمرونة وتروي، ويصدر الاستجابة المناسبة في الوقت المناسب، ويصمد أمام مواقف الحياة، فهو شخص متفائل ومنضبط هادئ يتسم بالشجاعة في مواجهة المستقبل، والعزم على اتخاذ القرارات المهمة، والتفكير النشط، والتوافق النفسي- وكل هذا من شأنه أن يحقق النهوض الأكاديمي.

نتائج الفرض الثالث: وينص على أنه: "لا يمكن التنبؤ بالنهوض الأكاديمي تنبؤًا دالًا إحصائيًا بمعلومية الرشاقة المعرفية لدى الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر".

وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث تحليل الانحدار البسيط Simple Regression Analysis لمعرفة إسهام الرشاقة المعرفية في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي, والجدول التالي يوضح دلالة التنبؤ بالنهوض الأكاديمي بمعلومية الرشاقة المعرفية لدى الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر:

جدول (١٨)

دلالة التنبؤ بالنهوض الأكاديمي بمعلومية الرشاقة المعرفية:

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
النهوض الأكاديمي	الانحدار	١٥٢٨٧٨,٧١٤	١	١٥٢٨٧٨,٧١٤	٥٨٠,١٥٩**	٠,٠١ دالة
	البواقي	١١٠٦٧٤,٨٩٩	٤٢٠	٢٦٣,٥١٢		
	المجموع	٢٦٣٥٥٣,٦١٤	٤٢١			

يتضح من جدول (١٨) أن قيمة "ف" لمعرفة دلالة التنبؤ بالنهوض الأكاديمي بمعلومية الرشاقة المعرفية بلغت (٥٨٠,١٥٩) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١), مما يشير إلى فاعلية الرشاقة المعرفية في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي لدى الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر.

ويوضح الجدول التالي نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة قيم التنبؤ بالنهوض الأكاديمي بمعلومية الرشاقة المعرفية:

جدول (١٩)

نتائج تحليل الانحدار البسيط للتنبؤ بالنهوض الأكاديمي بمعلومية الرشاقة المعرفية:

المتغير المتنبئ به	المتغير المتنبئ	"ر"	"ر٢"	"ر٢" النموذج	قيمة الثابت	B	Beta	"ت" ودلالتها
النهوض الأكاديمي	الرشاقة المعرفية	٠,٧٦٢	٠,٥٨٠	٠,٥٧٩	١٦,٦١٩	١,١٥٤	٠,٧٦٢	٢٤,٠٨٦**

يتضح من جدول (١٩) أن نتائج تحليل الانحدار البسيط أظهرت أن متغير الرشاقة المعرفية يسهم إسهاماً دالاً إحصائياً في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي بنسبة (٥٨%) في تباين النهوض الأكاديمي, حيث بلغت قيمة معامل التحديد ($ر^{٢}$ =٠,٥٨٠), وفي ضوء ذلك يمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو التالي:

النهوض الأكاديمي = ١,١٥٤× الرشاقة المعرفية + ١٦,٦١

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث(Josok, et. al, (2019 التي أظهرت أن التنظيم الذاتي له قدرة متوسطة على التنبؤ بمكونات الرشاقة المعرفية، وأن مستوى التنظيم لدى الفرد يُسهم في مستوى رشاقته المعرفية.

ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء توصيات البحوث والدراسات السابقة التي وضحت ضرورة تنمية الرشاقة المعرفية لدى طلاب الجامعة لما لها من آثار إيجابية أظهرت حالة التناسق والتكامل والتوازن الموجود بين مكوناتها، **فالانفتاح العقلي** من شأنه تطوير أفكارهم وتقديرها، والسعي لاكتساب خبرات جديدة، وتقبل قيم الأخرين واتجاهاتهم، كما أن **المرونة المعرفية** ساهمت في توافقهم الدراسي من خلال التأقلم مع المهام والتكليفات الدراسية التي تسند إليهم، والسعي بنشاط لأدائها على أفضل وجه ممكن وهو ما يسهم في نجاح المتعلمين وتحسين مستوى نهوضهم الأكاديمي ، كما أن **تركيز الانتباه** لكافة المعلومات التي تطرح عليهم، وإدراك العلاقات بينها، ومعالجة الأفكار الروتينية والسيطرة عليها يسهم في تحقيق أهدافهم الشخصية إذا تم الالتزام بذلك، وتوجيه انتباههم للجوانب العقلية العليا بفاعلية ذاتية؛ كل ذلك أسهم في التنبؤ بتحقيق مستوى مرتفع من النهوض الأكاديمي.

وهذا يتسق مع ما أشار إليه كل من Knox,. Lugo,. Helkala, Sütterlin& Jøsok (2019) Good & Yeganeh, (2012)؛ من أن الرشاقة المعرفية من شأنها تحسين أداء الطلاب في المهام الديناميكية من خلال السماح لهم بالعمل بمرونة بين الانفتاح العقلي والانتباه المركّز، لأنها تعكس مدى قدرة الفرد على استخدام جميع عملياته المعرفية بانسجام وتناغم بطريقة تناسب تحقيق أهدافهم في المهام الدينامية التي يقومون بها، ويتحقق ذلك من خلال تكييف الأداء المطلوب لمواكبة البيئة المتغيرة لتلك المهام، والتغلب على الاستجابات الروتينية السائدة، والانفتاح العقلي الذي يساعد الفرد على قبول الأفكار والتجارب الجديدة، والتركيز على المحفزات المتعلقة بالمهام وتجاهل المشتتات الأخرى.

كما يفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء نموذج حيز نهج التفكير (Hutton & Tuner, 2020) والذي بين أن الرشاقة المعرفية تعكس مدى 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.

ومما لا شك فيه أن كل هذا ينبئ بأن المتعلمين ذوي الرشاقة المعرفية المرتفعة يمكنهم مواجهة العقبات والتحديات الأكاديمية المختلفة وتجاوزها بشكل أفضل دون التأثر بها بشكل يؤثر على تفوقهم بالسلب، فالتعامل الجيد مع تلك الخبرات وتقبلها ومواجهتها يزيد من مستوى النهوض الأكاديمي لديهم.

ويؤيد هذا ما توصل إليه Miller & Deuster, (2018) من أن الرشاقة المعرفية تُحسن من الذكاء الانفعالي لدى المتعلمين، وخاصة إذا تم تدريبهم على التنقل بخفة بين حالات تتطلب منهم شدة التركيز في نقطة واحدة، أو في عدد محدود من النقاط إلى حالات أخرى تتطلب منهم توسعة الوعي؛ لاستيعاب قدراً كبيرًا من المعلومات – التي تساعدهم على النهوض الأكاديمي.

نتائج الفرض الرابع: وينص على أنه: "لا يمكن التنبؤ بالنهوض الأكاديمي تنبؤًا دالًا إحصائيًا بمعلومية الاتزان الانفعالي لدى الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر".

وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث تحليل الانحدار البسيط Simple Regression Analysis لمعرفة إسهام الاتزان الانفعالي في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي, والجدول التالي يوضح دلالة التنبؤ بالنهوض الأكاديمي بمعلومية الاتزان الانفعالي لدى الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر:

جدول (٢٠)

دلالة التنبؤ بالنهوض الأكاديمي بمعلومية الاتزان الانفعالي:

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
النهوض الأكاديمي	الانحدار	١٧٧٠٣٨,٤٥٢	١	١٧٧٠٣٨,٤٥٢	٨٥٩,٤٥٨**	٠,٠١ دالة
	البواقي	٨٦٥١٥,١٦٢	٤٢٠	٢٠٥,٩٨٨		
	المجموع	٢٦٣٥٥٣,٦١٤	٤٢١			

يتضح من جدول (٢٠) أن قيمة "ف" لمعرفة دلالة التنبؤ بالنهوض الأكاديمي بمعلومية الاتزان الانفعالي بلغت (٨٥٩,٤٥٨) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١), مما يشير إلى فاعلية الاتزان الانفعالي في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي لدى الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر.

ويوضح الجدول التالي نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة قيم التنبؤ بالنهوض الأكاديمي بمعلومية الاتزان الانفعالي:

جدول (٢١)

نتائج تحليل الانحدار البسيط للتنبؤ بالنهوض الأكاديمي بمعلومية الاتزان الانفعالي:

المتغير المتنبئ به	المتغير المنبئ	"ر"	"ر٢"	"ر٢" النموذج	قيمة الثابت	B	Beta	"ت" ودلالتها
النهوض الأكاديمي	الاتزان الانفعالي	٠,٨٢٠	٠,٦٧٢	٠,٦٧١	١٣,٦٦٨	٠,٧٨٣	٠,٨٢٠	٢٩,٣١٧*

يتضح من جدول (٢١) أن نتائج تحليل الانحدار البسيط أظهرت أن متغير الاتزان الانفعالي يسهم إسهاماً دالاً إحصائياً في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي بنسبة (٦٧,٢%) في تباين النهوض الأكاديمي, حيث بلغت قيمة معامل التحديد ($ر^2$=٠,٦٧٢), وفي ضوء ذلك يمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو التالي:

النهوض الأكاديمي = ٠,٨٢٠ × الاتزان الانفعالي + ١٣,٦٦٨

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه بحث هلال وآخرون (٢٠٢٠) من نتائج أظهرت إمكانية التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من التحكم المدرك، وذلك باعتباره بُعدًا من أبعاد الاتزان الانفعالي.

ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء ملامح النظرية البنائية المعرفية لـ (بياجيه) والتي ترى أن الاتزان الانفعالي يحدث من خلال عملية تمييزية بين الاستثارة الداخلية للفرد وطريقة تفكيره، وهذه العملية التمييزية عملية معرفية، فعندما يتمكن الفرد من فهم مشاعره، سيتمكن من التصرف الأمثل تجاه هذه المواقف الضاغطة، أي يكون هناك تناسقًا بين الفعل ورد الفعل من غير إفراط أو تفريط في السلوكيات الصادرة عنه. - فإذا استطاع الطالب السيطرة على انفعالاته، والمواجهة التحديات بشجاعة، والتعامل مع الضغوط الأكاديمية بشكل يتناسب مع حسن تقديره لذاته فإنه سيحقق اتزانًا انفعاليًا- ينتج عنه نهوضًا أكاديميًا.

كما أن تحقيق النهوض الأكاديمي لدى الطلاب الوافدين لا يتأتى فجأة، بل من خلال المرور بجملة من التحديات والضغوط والصعوبات التي تحتاج إلى توظيف أبعاد الاتزان الانفعالي المتمثلة في: **مواجهتها بكل شجاعة** من خلال التصدي لها والمثابرة من أجل حلها استنادًا إلى قدراتهم الشخصية مما يشعرهم بالفاعلية الذاتية، **وضبط انفعالاتهم** من خلال الالتزام بالمعايير الاجتماعية والمبادئ الأخلاقية مما يشعرهم بالهدوء النفسي، كما أن بُعد **تقدير الذات** يساعد في التأقلم والاندماج مع الأخرين من حولهم، والتعامل مع التقدم التكنولوجي الذي فرض عليهم تحديات إضافية بكل تنظيم وتنسيق، بالإضافة إلى **التعامل الإيجابي** مع مشاعر التوتر من كثرة أو صعوبة المهام التعليمية والخوف من الامتحانات أو القلق من المستقبل، أي أنهم بحاجة إلى توظيف مكونات الاتزان الانفعالي في المواقف الانفعالية المختلفة التي يتعرضون لها يوميًا لتحقيق النهوض الأكاديمي.

وهذا يتسق مع ما أكده Martin, et al, (2010) من أن الطلاب الذين يلتزمون ويصرون على إيجاد حلول للمشكلات والتحديات المختلفة التي تواجههم ويخططون لمهامهم الدراسية بشكل جيد، ويراقبون تقدمهم أثناء أدائها، ويستخدمون مهاراتهم في إدارة الدراسة وتنظيمها، وتحديد الاستراتيجيات المناسبة لذلك يظهرون مستويات مرتفعة من النهوض الأكاديمي.

فتحقيق النهوض الأكاديمي لدى الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر يتطلب توافر المزيد من الاتزان الانفعالي من خلال تفريغ الطاقة الانفعالية الموجودة لدى الطلاب في أعمال مفيدة، وتركيز الانتباه إلى ما يساعدهم على التفوق الدراسي، وتوافر قدر مناسب من الدافعية، وممارسة الرياضات والهوايات المحببة للنفس للتخلص من الضغوط، وضرورة الالتزام بأداء الفرائض والشعائر الدينية في أوقاتها المحددة.

نتائج الفرض الخامس: وينص على أنه: "لا يمكن التنبؤ بالنهوض الأكاديمي تنبؤًا دالًا إحصائيًا بمعلومية كل من الرشاقة المعرفية والاتزان الانفعالي معًا لدى الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر".

وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث تحليل الانحدار المتعدد المتدرج Stepwise Multiple Regression Analysis لمعرفة إسهام كل من الاتزان الانفعالي والرشاقة المعرفية في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي لدى الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر, والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢٢)

دلالة التنبؤ بالنهوض الأكاديمي بمعلومية الاتزان الانفعالي والرشاقة المعرفية:

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
النهوض الأكاديمي	الانحدار	١٨٢٩٢٩,٦٠٤	٢	٩١٤٦٤,٨٠٢	٤٧٥,٣٣٩**	٠,٠١ دالة
	البواقي	٨٠٦٢٤,٠٠٩	٤١٩	١٩٢,٤٢٠		
	المجموع	٢٦٣٥٥٣,٦١٤	٤٢١			

يتضح من جدول (٢٢) أن قيمة "ف" لمعرفة دلالة التنبؤ بالنهوض الأكاديمي بمعلومية الاتزان الانفعالي والرشاقة المعرفية بلغت (٤٧٥,٣٣٩) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١), كما يشير الجدول إلى فاعلية متغيري الاتزان الانفعالي والرشاقة المعرفية في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي.

وفي ضوء ذلك فإن لمتغيري الاتزان الانفعالي والرشاقة المعرفية قدرة تنبؤية دالة إحصائياً بالنهوض الأكاديمي، ومستوى الدلالة لهما وصل إلى قيمتها التنبؤية فدخل معادلة الانحدار المتعدد المتدرج, ويوضح الجدول التالي نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لمعرفة التنبؤ بالنهوض الأكاديمي بمعلومية الاتزان الانفعالي والرشاقة المعرفية:

جدول (٢٣)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج للتنبؤ بالنهوض الأكاديمي بمعلومية الاتزان الانفعالي والرشاقة المعرفية

المتغير المتنبئ به	المتغيرات المنبئة	"ر" المتعدد	"ر٢" المتعدد	"ر٢" النموذج	قيمة الثابت	B	Beta	"ت" ودلالتها
النهوض الأكاديمي	الاتزان الانفعالي	٠,٨٣٣	٠,٦٩٤	٠,٦٩٣	١,٢٢٧	٠,٥٧٣	٠,٦٠٠	١٢,٤٩٧**
	الرشاقة المعرفية					٠,٤٠٥	٠,٢٦٦	٥,٥٣٣**

يتضح من جدول (٢٣) أن نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج أسفر عن وجود متغيرين يسهمان إسهاماً دالاً إحصائياً في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي وهما متغيري (الاتزان الانفعالي والرشاقة المعرفية) كما يتضح أن هذين المتغيرين يسهمان بنسبة (٦٩,٤%) في تباين النهوض الأكاديمي، حيث بلغت قيمة معامل التحديد ($ر^{٢}$ =٠,٦٩٤), وفي ضوء ذلك يمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو التالي:

النهوض الأكاديمي= ٠,٥٧٣× الاتزان الانفعالي+ ٠,٤٠٥× الرشاقة المعرفية+ ١,٢٢٧

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث هلال وآخرون (٢٠٢٠) من إمكانية التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من التحكم المدرك باعتباره بُعدًا من أبعاد الاتزان الانفعالي.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن طريق النهوض الأكاديمي مليء بالتحديات المختلفة، بل إن عجلة الضغوط الحياتية تزداد كلما ارتفع سقف الطموحات المستقبلية، ولكي يتمكن الطالب الوافد من تحقيق التقدم والتفوق والنهوض الأكاديمي يحتاج إلى تسخير قدراته ورشاقته المعرفية بمكوناتها المختلفة من مرونة وتركيز وانفتاح عقلي في إنجاز المهام والتكليفات الدراسية التي تسند إليه، كما أنها تزيد من إيجابيته ونشاطه، وتمكنه من السيطرة على طريقة تفكيره، وهذا لن يتحقق إلا بالتمتع بقدر مناسب من الاتزان الانفعالي الذي يؤهله لمجابهة هذه الضغوط ويساعده على حل المشكلات المختلفة والتغلب عليها.

وهذا يتسق مع ما أشار إليه De Meuse, (2017) من أن وتيرة التغير في مختلف المجالات متزايدة ورشاقة التعلم أصبحت متطلب للتفوق في الخبرات والمهام الجديدة، كما تتعلق أيضا بالتركيز على المعالجة عالية المستوى للمعلومات، وتسخير نقاط القوة الفريدة لديه، والربط الذهني بين الخبرات المكتسبة في موقف ما والتحديات التي تواجهه في مواقف أخرى.

ولعل هذا ما أكده أيضًا الفيل(٢٠٢٠، ٦٣٩) من أن الرشاقة المعرفية من شأنها أن تزيد من مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالب، وتمكنه من حل المشكلات الي تواجهه، وتزيد من إيجابيته وفاعلية الذات لديه، والسيطرة على طريقة تفكيره ووجهته الذهنية، وتحسن من عمليات المعالجة المعرفية، وعمليات صنع القرار لديه، وأخيرًا تُحسن من تحصيله الدراسي ومن ثم تزيد من فرص نجاحه الأكاديمي.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة أيضًا في ضوء طرق تحيق الاتزان الانفعالي الذي يتطلب توافر قدرًا مناسبًا من الدافعية لدى الطلاب الوافدين، والالتزام بأداء الفرائض والشعائر الدينية في أوقاتها المحددة، والتنفيس الانفعالي من خلال ممارسة الهويات المحببة للنفس يساعد على التخلص من كم الضغوط والتحديات اليومية المختلفة، وكل هذه الطرق أصبحت مقومات أساسية لتمكين الطلاب من توظيف أبعاد الرشاقة المعرفية من انفتاح ومرونة وتركيز في التعامل بإيجابية مع المواقف التعليمية المختلفة حتى يصبحوا قادرين على الاستفادة منها في تحقيق النهوض الأكاديمي.

نتائج الفرض السادس: وينص على أنه: "لا توجد فروق في النهوض الأكاديمي ترجع إلى متغير النوع (ذكور- إناث) لدى الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر".

وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث اختبار "ت" لعينتين مستقلتين Independent Samples t-test والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢٤)

قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات(الذكور- الإناث) في النهوض الأكاديمي:

المتغير	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
النهوض الأكاديمي	ذكور	٢٢٠	١٨١,٢٠٩	٢٥,٤٢١	٠,٨٤٣	٠,٤٠٠ غيردالة
	إناث	٢٠٢	١٧٩,١٥٣	٢٤,٥٩٤		

يتضح من جدول (٢٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في النهوض الأكاديمي, حيث بلغت قيمة "ت" (٠,٨٤٣), وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

وتختلف هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج بحث Sihotang &Nugraha, (2021) التي أظهرت وجود فروق في النهوض الأكاديمي بين الذكور والإناث؛ وأن الذكور يملكون مستوىً عاليًا من النهوض الأكاديمي مقارنة بالإناث، بالإضافة إلى أن هناك فروق دالة إحصائية بينهما في بُعدِ الهدوء، فمعظم الإناث لديهن هدوء منخفض، والهدوء والاتزان عاليًا لدى الذكور، وهذا يعني أن الإناث أكثر عُرضة للشعور بالقلق عند التفكير في مهام المحاضرة، ومن عدم أداء المهام أو الامتحانات بشكلٍ جيد.

كما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة الربابعة وآخرون(٢٠٢٣) والتي أظهرت أن المتوسطات الحسابية للإناث أعلى منها للذكور على النهوض الأكاديمي.

ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء طبيعة وخصائص الطلاب الوافدين التي لا تختلف بين الذكور والإناث من حيث الالتزام بحضور المحاضرات الدراسية، والمواظبة على الالتحاق بأروقة الجامع الأزهر الشريف للتزود من حلقات العلم والدروس الإضافية، والسعي للتغلب على صعوبات اللغة العامية التي تنتشر بين بعض شراح المحاضرات الأكاديمية، والأداء الجماعي لبعض المهام الأكاديمية والأنشطة المختلفة التي تسند إليهم، والرغبة في التعلم بطرق تعاونية، بالإضافة إلى الترابط الأسري أو الاجتماعي بينهم، والتفاعل الاجتماعي السائد بين الذكور والإناث منهم؛ مما يساعدهم على تحقيق النهوض الأكاديمي.

نتائج الفرض السابع: وينص على أنه: "لا توجد فروق في الرشاقة المعرفية ترجع إلى متغير النوع (ذكور - إناث) لدى الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر".

وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث اختبار "ت" لعينتين مستقلتين Independent Samples t-test والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢٥)

قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات(الذكور- الإناث) في الرشاقة المعرفية:

المتغير	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الرشاقة المعرفية	ذكور	٢٢٠	١٤٢,٣٠٠	١٦,٤٥٧	٠,٧٢٥	٠,٤٦٩ غيردالة
	إناث	٢٠٢	١٤١,١٣٣	١٦,٥٨٥		

يتضح من جدول (٢٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الرشاقة المعرفية, حيث بلغت قيمة "ت" (٠,٧٢٥), وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج بحث عبد ربه (٢٠٢١) والتي بينت وجود فروق في مستوى الرشاقة المعرفية راجعة إلى الجنس(ذكور- إناث)، ومع نتائج بحث سرحان والكبيسي (٢٠٢٢) والتي أسفرت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفق متغير النوع في الرشاقة المعرفية لصالح الذكور، بينما أظهرت نتائج بحث Hbash, (2023) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الرشاقة المعرفية لصالح الإناث.

في حين يتفق مع هذا النتيجة نتائج بحث الفيل (٢٠٢٠) الذي توصل إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الرشاقة المعرفية تبعًا لمتغير النوع (ذكر/ أنثى).

ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء خصائص الطلاب الوافدين من حيث تقارب المستوى الفكري بين الذكور والإناث من الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر، وإلى درجة التشابه في العوامل الاجتماعية والسمات الشخصية التي تنشر بين كثير منهم، هذا فضلًا عن أنهم إذا كان هناك تفاوت في مستوى المكونات الأساسية للرشاقة المعرفية بينهم، إلا إنهم وبلا شك سيختلفون بعض الشيء في قدرتهم على تحقيق انسجام وتناسق في توظيف هذه المكونات، إلا أن هذا الاختلاف لا يؤثر في إيجاد فروقًا بينهم، وبالتالي لا ينعكس ذلك على محصلة الرشاقة المعرفية، وهذا ما جعل أفراد العينة من الذكور والإناث لا يظهرون فروقًا في مستوى الرشاقة المعرفية بينهم.

ويُوكد هذا التفسير ما أشار إليه الفيل (٢٠٢٠) من أن طبيعة الطلاب متقاربة من حيث إنهم نتاج ثقافة واحدة يعيشون فيها ويتعايشون معها، كما أنهم نتاج نظام تعليمي واحد، ومناهج دراسية واحدة في معظم المراحل التعليمية قبل الجامعي والجامعي؛ لذلك لم توجد فروق ملموسة بين الطلاب والطالبات عينة البحث في خلفيتهم المعرفية، ومهاراتهم العقلية بحكم تخصصاتهم النوعية، واجتيازهم لاختبارات القدرات قبل القبول في الكلية، ذلك لم توجد فروقًا دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في الرشاقة المعرفية.

نتائج الفرض الثامن: وينص على أنه: "لا توجد فروق في الاتزان الانفعالي ترجع إلى متغير النوع (ذكور - إناث) لدى الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر".

وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث اختبار "ت" لعينتين مستقلتين Independent Samples t-test والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢٦)

قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات(الذكور- الإناث) في الاتزان الانفعالي:

المتغير	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الاتزان الانفعالي	ذكور	٢٢٠	٢١٤,٥٠٠	٢٦,٦٥٥	١,٣٥٤	٠,١٧٦ غيردالة
	إناث	٢٠٢	٢١١,٠٤٤	٢٥,٦٥٠		

يتضح من جدول (٢٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الاتزان الانفعالي, حيث بلغت قيمة "ت" (١,٣٥٤), وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث كل من الحصناوي والصراف (٢٠٢٠)، وبومهراس (٢٠٢٣) حيث أسفرت عن عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الاتزان الانفعالي.

في حين تختلف هذه النتيجة مع نتائج بحث كل من البيومي(٢٠١٩) Wettstein, et al,. (2021) ؛اليحائية والخواجة (٢٠٢١)؛ أبكر وقمر (٢٠٢٢)؛ (2022)Shahana, حيث بينت وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في الاتزان الانفعالي لصالح الذكور، إلا أن بحث صبيرة وتركماني (٢٠٢٣) أظهر فروقًا في الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغيّر النَّوع لصالح الإناث.

ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء خصائص الاتزان الانفعالي وطرق تحقيقه من حيث إن الطلاب الوافدين الذكور أو الإناث يتمتعون بقدر مناسب من التدين، والالتزام بتعاليم الدين السمحة التي لم تفضل الذكور على الإناث أو العكس، مما ساعدهم على ضبط تصرفاتهم، والتعامل برفق، ومواجهة المشكلات بأسلوب يتصف بالمرونة والتروي، وعدم المبالغة والاندفاع أو المغالاة في ردود أفعالهم المختلفة، مما جعلهم يشعرون بالتفاؤل والبشاشة والاستقرار النفسي، وهذا من شأنه أن يخفف من التعرض للانفعال.

ويؤيد هذا التفسير ما أشار إليه بومهراس(٢٠٢٣) من قيمة الدور الذي يؤديه الجنس في الاتزان الانفعالي مما يدل على عدم وجود اختلاف بين الجنسين في الاتزان الانفعالي، وبالتالي يُستنتج أهمية الفرص المتساوية المتاحة للجميع بغض النظر عن جنسهم، فعندما تكون الفرصة متاحة ومتساوية فيشعرون بالرضا عن الحياة بدرجات متقاربة وبالتالي اختفاء الفروق بينهم.

توصيات البحث:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث يمكن تقديم التوصيات التالية:

- توجيه عناية المسؤولين عن التعليم الأزهري لضرورة إنشاء منصات تعليمية إضافية تساعد الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر على النهوض أكاديميًا في الدراسة الجامعية.
- إجراء مزيد من البحوث والدراسات للتعرف على المشكلات والتحديات التي تؤثر بالسلب على نهوض الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر أكاديميًا، وتقديم حلول جذرية لها.
- ضرورة وضع برامج تدريبية وإرشادية تسهم في زيادة الرشاقة المعرفية لدى الطلاب الوافدين من خلال تدريبهم على المرونة المعرفية وزيادة تركيز انتباههم والانفتاح العقلي؛ لما لهذه الأبعاد من أثر بالغ في نهوض الطلاب أكاديميًا وإمدادهم بالطاقة اللازمة التي يواجهون من خلالها التحديات والإحباطات في البيئة الدراسية.
- إنشاء مراكز متخصصة لإعداد ندوات تثقيفية ودورات تدريبية وورش عمل تطبيقية من قبل الجامعة لتدريب الطلاب الوافدين على الاتزان الانفعالي وتوظيفه في مواجهة المواقف الضاغطة، والتغلب على المشكلات الدراسية والتحديات الثقافية المختلفة.
- تطوير المناهج والمقررات الدراسية بطرق متنوعة تراعي الطبيعة الثقافية واللغوية للطلاب الوافدين، واستخدام وسائل تعليمية تعين في توصيل المعلومات بصورة صحيحة غير مشوهة مما ينعكس بشكل إيجابي على تخطي العقبات المرتبطة بطرق عرضها، ومن ثم نهوضهم أكاديميًا.
- توظيف الرشاقة المعرفية والاتزان الانفعالي من قبل أعضاء هيئة التدريس في المحاضرات بصورة واقعية تثقل الخبرات الدراسية للطلاب الوافدين، ويمكنهم من خلالها إشباع حاجاتهم النفسية والتعليمية، ومساعدتهم على النهوض الأكاديمي.
- تطوير سبل التقويم ونظم الامتحانات بحيث تراعي الخصائص العقلية والاجتماعية والثقافية للطلاب الوافدين بجامعة الأزهر، وتحديث النظام المتبع في اليوم الدراسي بحيث يساعدهم على تنمية الجوانب الإيجابية في شخصياتهم، ومقاومة العوامل المؤثرة في نهوضهم أكاديميًا.

بحوث مقترحة:

يمكن للباحث من خلال نتائج هذه البحث أن يثير جملة من البحوث المستقبلية التي تحتاج إلى مزيد من الاهتمام وتناولها بالبحث والدراسة، وهي كالتالي:

- العوامل المسهمة في النهوض الأكاديمي لدى طلاب الجامعة من ذوي صعوبات التعلم.
- أثر برنامج تدريبي قائم على أبعاد الرشاقة المعرفية في النهوض الأكاديمي لدى طلاب جامعة الأزهر المتعثرين دراسيًا.
- تحليل بروفيلات النهوض الأكاديمي لدى طلاب جامعة الأزهر (المصريين- الوافدين) في ضوء بعض المتغيرات الديمجرافية (دراسة عبر ثقافية).
- البنية العاملية للرشاقة المعرفية لدى طلاب الجامعة بالتعليم الأزهر والتعليم العام في ضوء بعض المتغيرات (دراسة مقارنة).
- أثر التفاعل بين الرشاقة المعرفية ومستوى الاتزان الانفعالي في النهوض الأكاديمي لدى الطلاب الوافدين المتفوقين دراسيًا.

مراجع البحث:

أولًا: المراجع العربية:

إبراهيم، صباح. (٢٠٢٢). المناعة النفسية كمتغير وسيط بين النهوض الأكاديمي وجودة الحياة الجامعية لدى طلاب الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣٢(١١٧)، ٢٦٥-٣١٦.

أبكر، موسى، قمر، مجذوب. (٢٠٢٢). الجمود الفكري وعلاقته بالاتزان الانفعالي لدى شباب مدينة الدامر بولاية نهر النيل - السودان "في الفترة من ٢٠٢١ – ٢٠٢٢م. *مجلة القلزم للدراسات التربوية والنفسية واللغوية*، (١٣)، ١٠٧-١٢٨.

أبو عرب، إيمان. (٢٠٢٢). توظيف استراتيجية محطات التعلم الرقمية عبر منصات التعليم الإلكتروني لتحسين الرشاقة المعرفية والاستمتاع بالتعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا لدى طالبات الاقتصاد المنزلي بكلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية. *مجلة بحوث التربية النوعية*، كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة، ٦٧، ٦٤٥- ٧١٤.

أبو غزال، معاوية، الربيع، فيصل، الشواشرة، عمر. (٢٠٢٠). دور استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي لدى الطلبة المراهقين في محافظة إربد بالمملكة الأردنية الهاشمية. *المجلة التربوية، جامعة الكويت- مجلس النشر العلمي*، ٣٤ (١٣٧) ١٦٩-٢٠٨.

أبو قورة، كوثر. (٢٠١٨). بروفيلات انفعالات الإنجاز الأكاديمي وعلاقتها بالنهوض والاندماج الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف - كلية التربية*، ١٥(٨٣)، ١٤٧- ٢١٦.

باشا، نجاة، واعر، نجوى، منسي، محمود، زاهر، هند. (٢٠٢٢). الفروق بين الدافعية العقلية والنهوض الأكاديمي تبعا لمتغير النوع الاجتماعي "الذكور والإناث" لدى طلاب كلية التربية بالوادي الجديد. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط - كلية التربية*، ٣٨(٥)، ١٩٧- ٢٤٦.

البديوي، عفاف.(٢٠٢١). فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم الخبراتي في الاندماج الأكاديمي والرشاقة المعرفية لدى طالبات جامعة للأزهر. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية*، ٣١ (١١٣)، ١٩٣- ٢٦٢.

البلال، إلهام.(٢٠٢٠). الطفو الدراسي وعلاقته بالصمود الأكاديمي لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في المدارس الرسمية في منطقة تبوك. *مجلة كلية التربية جامعة المنوفية*، ٣٥(١)، ٣٩٢-٤٣٥.

بهنساوي، أحمد. (٢٠٢٠). اليقظة العقلية وعلاقتها بالنهوض الأكاديمي لدي طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *المجلة التربوية، جامعة سوهاج*، ١(٧٨)، ١١- ٧٣.

بومهراس، الزهرة. (٢٠٢٣). الاتزان الانفعالي وعلاقته بالرضا عن الحياة لدى أساتذة التعليم الابتدائي: دراسة ميدانية بابتدائيات دائرة متليلي - ولاية غرداية. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح- ورقلة*، ١٥(١)، ١٥٥-١٧٠.

البيومي، سعد. (٢٠١٩). الجمود الفكري والاتزان الانفعالي لدى عينة من طلاب جامعة الطائف. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث- غزة*، ٣(٣٢)، ١٥٢-١٦٧.

الحجرف، شيخة، أحمد، عاصم، بدوي، منى. (٢٠٢١). الاتزان الانفعالي وعلاقته بالضبط الذاتي لدى طلبة جامعة الكويت. *مجلة القراءة والمعرفة*، جامعة عين شمس- كلية التربية- الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (٢٣٢)، ١٧٧-٢٠١.

حسن، محمد. (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- كلية التربية*، (٤١)، ١-١٨.

حسين، وفاء. (٢٠٢٠). مهارات إدارة الوقت وعلاقتها بالاتزان الانفعالي لدى طلاب المرحلة الثانوية من تخصصات ومستويات دراسية مختلفة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣٠(١٠٨)، ٤٣٦-٤٩٠.

الحصناوي، سعد، الصراف، لبنى.(٢٠٢٠). الاتزان الانفعالي وعلاقته بالتسرع في الاستنتاج. *مجلة آداب الكوفة، جامعة الكوفة*، ١٢(٤٦)، ٩٣-١٢٠.

حليم، شيري. (٢٠١٩). العلاقة بين الطفو الأكاديمي والتوجه نحو هدف الإنجاز لدى طلبة الصف الأول الثانوي بمحافظة الشرقية. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (١٠٢)، ٢٩٥- ٣٣٨.

حمدان، محمد.(٢٠١٢). الاتزان الانفعالي والقدرة على اتخاذ القرارات. [رسالة ماجستير غير منشورة]، الجامعة الإسلامية، غزة، فمسطين.

الربابعة، حمزة، ملحم، محمد، الحموري، فراس. (٢٠٢٣). الإسهام النسبي لمصادر التعلم بالنهوض الأكاديمي والرضا عن الخبرة الدراسية لدى طلبة التعلم عن بعد المرافق لجائحة كورونا في الأردن. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس*، ١٧(١)، ٧٠-٩٠.

الربيع، فيصل، عطية، رمزي. (٢٠١٦). الاتزان الانفعالي وعلاقته بضبط الذات لدى طلبة جامعة اليرموك. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، ٤٣(٣)، ١١١٧- ١١٣٦.

الزبون، إبراهيم، القرالة، عبد الناصر. (٢٠٢٢). القدرة التنبؤية للضبط الذاتي والاتزان الانفعالي بتحمل المسؤولية لدى المعلمين المقبلين على الزواج. [رسالة دكتوراه]، جامعة مؤتة، كلية الدراسات العليا، ١-١١٣.

الزغبي، أمل. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في تحسين النهوض الأكاديمي وتخفيف الملل الدراسي للموهوبات بالمرحلة المتوسطة. *مجلة كلية التربية جامعة بنها*، ٣١ (١٢٢)، ١-٥٤.

سرحان، لمياء، الكبيسي، عبد الواحد.(٢٠٢٢). الرشاقة المعرفية لدى طلبة الجامعة. *مجلة الدراسات المستدامة، الجمعية العلمية للدراسات التربوية المستدامة*، ٤، ٤٨٩-٦٤٦.

سعود، جمعة، الحياني، صبري. (٢٠٢٠). الاتزان الانفعالي لدى طلبة جامعة الأنبار. *مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية، جامعة الأنبار – كلية التربية للعلوم الإنسانية*، (١)، ٢١٠ – ٢٣٤.

السيد، آلاء، إبراهيم، فيوليت، إبراهيم، هبة. (٢٠٢٠). الخصائص السيكومترية لمقياس الاتزان الانفعالي للمعلمات. *مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، مركز الإرشاد النفسي*، (٦٢)، ٥٧-٨٦.

السيد، نبيل، أبو الوفا، محمد. (٢٠١٥). التنبؤ بالتفكير الأخلاقي من الاتزان الانفعالي وفاعلية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة. *مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة- كلية الدراسات العليا للتربية*، ٢٣(٣)، ٥٢-١١٥.

السيد، نبيل، الصفتي، مروة .(٢٠٢٠).أثر التدريب على استراتيجية سوم SWOM في مهارات التفكير التأملي والنهوض الأكاديمي لدى طالبات الفرقة الأولى بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ع(٢١) ج(١٤)، ٣١٥- ٣٦٨.

صادق، آلاء. (٢٠٢٣). أثر تفاعل بين البورتفوليو الإلكتروني القائم على مبادئ نظرية المرونة المعرفية والتقويم التكويني" الذاتي / الاقران "على النهوض الأكاديمي والتحصيل لطلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف*، ٢٠ (١١٦)، ٨١٦-٨٨٢.

صبيرة، فؤاد، تركماني، مي. (٢٠٢٣). مستوى الاتزان الانفعالي لدى عينة من طلبة الكليات النظرية: دراسة ميدانية في جامعة تشرين. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية- سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية*، ٤٥ (١)، ٢٦١- ٢٧٧.

عبدالرحيم، محمد، محمد، أحمد. (٢٠٢٣). المرونة المعرفية وعلاقتها بالحيوية الذاتية لدى طلاب الجامعة. *مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس-كلية التربية، ع ٢٥٥ ، ١٧١-٢١٦ .*

عبد العزيز، أسماء، أيوب، سالي.(٢٠٢٢). نمذجة العلاقات السببية بين النهوض الدراسي وأنماط التواصل الأسري والأهداف المثلى للشخصية والشغف الأكاديمي والازدهار النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *المجلة التربوية، كلية التربية- جامعة سوهاج*، ٢ (٩٥) ، ٨٩٩-١٠٠٧.

عبد المجيد، أماني. (٢٠٢١). النهوض الأكاديمي وعلاقته بالتدفق النفسي واليقظة الذهنية لدى عينة من طلبة كلية التربية جامعة دمنهور. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، كلية التربية- جامعة عين شمس*، ٤٥ (٣)، ١٦٣-٢٣٨.

عبد ربه، محمد. (٢٠٢١). رشاقة التعلم في علاقتها بعوامل شخصية المعلم. *مجلة البحث العلمي في التربية*، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، ٦ (٢٢)، ١٣٤-٢٩٨.

عبد ربه، محمد. (٢٠٢١). دور الرشاقة المعرفية في الاستجابة للتغذية المرتدة العكسية أثناء مهام اتخاذ القرار الدينامي لدى المعلمين. *المجلة التربوية، جامعة سوهاج- كلية التربية*، (٨٣)، ٨١٩-٩٠٠.

العصيمي، عبدالله، الحميدي، حسن. (٢٠٢٢). النهوض الأكاديمي وعلاقته بالعزم الأكاديمي والقدرة على التكيف ومنظور زمن المستقبل لطلاب الصف العاشر بالكويت. *حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي*، ٤٣ (٦٠٣)، ٩-١١٢.

عطية، رانيا. (٢٠٢٠). النهوض الأكاديمي وعادات العقل لطلاب الصف الأول الثانوي العام المتفوقين والعاديين أكاديميًا. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (١١٨)، ١٣٥-١٧٣.

علي، أحمد. (٢٠٢٠). الطفو الأكاديمي كمتغير وسيط ببين ضغط الصدمة الثانوي الأسري والازدهار المعرفي لدى طلاب الجامعة. *مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، (٨)، ٥٧-٩١.

الفرجتانى، كريم، ومحمد، صابر.(٢٠١١). النمو الأخلاقي وعلاقته بالاتزان الانفعالي لدى المراهقين المحرومين وغير المحرومين من الوالدين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، (٨٩)، ١١٨-١٨٨.

الفيل، حلمي. (٢٠٢٠). فعالية نموذج التعلم القائم على التحدي في تحسين عملية الإنماء والرشاقة المعرفية لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية. *المجلة التربوية، كلية التربية- جامعة سوهاج*، ج (٧٨)، ٦٢٩-٧٠٤.

قاسم، تهاني. (٢٠٢٣). مستوى النهوض الأكاديمي لدى طالبات" جامعة أم القرى"، من وجهة نظر الطالبات بفرع الزاهر. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث غزة*، ٧ (١٦)، ٨٤-١٠٢.

القطان، سامية. (١٩٨٦). قياس الاتزان الانفعالي، *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس، (٩)، ١-٣٥.

متولي، وائل. (٢٠٢١). الإسهام النسبي لكل من الشفقة بالذات واليقظة العالمية في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي لدى عينة من طلاب جامعة الملك سعود. *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة*، ع(٨)، ٣٣١-٣٧٦.

محمد، ناصر.(٢٠١٤). أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالاتزان الانفعالي لدى الأطفال المضطربين كلاميًا بمحافظة مسقط. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى.

محمود، سومية، زايد، أمل. (٢٠٢٢). الإسهام النسبي لكفايات التعلم الاجتماعي الوجداني وبعض المتغيرات الديموجرافية في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي لدى طلبة المدارس الثانوية

العامة ومدارس المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا STEM. *مجلة التربية، جامعة الأزهر*، ع(١٩٣)، ج(١)، ١٢٩-١٧٣.

مصطفى، منال. (٢٠١٤). النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الطفو الدراسي وأهداف الشخصية المثلى والتوجهات الدراسية المساهمة في التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة دراسات عربية في علم النفس*، ١٣ (٤)، ٥٣٣-٦٣٣.

هلال، مروة، أبو الحسن، أحمد، عثمان، أحمد، حليم، شيري. (٢٠٢٠). التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من المساندة الاجتماعية وفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلبة جامعة الزقازيق. *مجلة كلية التربية- جامعة بنها*، ٣١ (١٢٣)، ٣٧٣-٤١٦.

هلال، هيماء، عبدالله، وفاق. (٢٠٢١). المناخ الأسري وعلاقته بالاتزان الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية الطب بجامعة أم درمان الإسلامية. [رسالة دكتوراه]، كلية الدراسات العليا، جامعة النيلين، السودان، ١-١٣٣.

اليحائية، شيخة، الخواجة، عبد الفتاح. (٢٠٢١). الاتزان الانفعالي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس. *مجلة الفنون والآداب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، كلية الامارات للعلوم التربوية*، (٦٥)،٢٩٧-٣١١.

المراجع العربية مترجمة:

Ibrahim, Sabah. (2022). Psychological immunity as a mediating variable between academic advancement and the quality of university life among university students. Egyptian Journal of Psychological Studies, 32(117), 265-316.

Abkar, Musa, Qamar, Majzoub. (2022). Intellectual stagnation and its relationship to emotional balance among the youth of the city of Al-Damer, River Nile State - Sudan "in the period from 2021 - 2022 AD. Al Qalzam Journal of Educational, Psychological and Linguistic Studies, (13), 107-128.

Abu Arab, Iman. (2022). Employing the strategy of digital learning stations through e-learning platforms to improve cognitive agility and enjoyment of distance learning in light of the Corona pandemic among female home economics students at the Faculty of Specific Education, Alexandria University. Journal of Specific Education Research, Faculty of Specific Education, Mansoura University, 67, 645- 714.

Abu Ghazal, Muawiyah, Al-Rabi', Faisal, Al-Shawashra, Omar. (2020). The role of self-regulated learning strategies in predicting academic progress among adolescent students in Irbid Governorate in the Hashemite Kingdom of Jordan. Educational Journal, Kuwait University - Scientific Publishing Council, 34 (137) 169-208.

Abu Qura, Kawthar. (2018). Profiles of academic achievement emotions and their relationship to academic advancement and integration among secondary school students. Journal of the

Faculty of Education, Beni Sweif University - Faculty of Education, 15 (83), 147- 216.

Pasha, Najat, Waer, Najwa, Mansi, Mahmoud, Zahir, Hind. (2022). Differences between mental motivation and academic advancement according to the gender variable "males and females" among students of the College of Education in New Valley. Journal of the Faculty of Education, Assiut University - Faculty of Education, 38 (5), 197- 246.

Al-Badawi, Afaf (2021). The effectiveness of a training program based on the theory of experiential learning in academic integration and cognitive agility among female students at Al-Azhar University. Egyptian Journal of Psychological Studies, Egyptian Society for Psychological Studies, 31 (113), 193-262.

Al-Bilal, Elham (2020). Academic buoyancy and its relationship to academic resilience among male and female secondary school students in public schools in the Tabuk region. Journal of the Faculty of Education, Menoufia University, 35(1), 392-435.

Bahnasawy, Ahmed. (2020). Mental alertness and its relationship to academic advancement among university students in light of some demographic variables. Educational Journal, Sohag University, 1(78), 11-73.

Boumhras, the flower. (2023). Emotional balance and its relationship to life satisfaction among primary education teachers: a field study in the elementary schools of Metlili district - Ghardaia state. Journal of the Researcher in Humanities and Social Sciences, University of Kasdi-Merbah-Ouargla, 15(1), 155-170.

Al-Bayoumi, Saad. (2019). Intellectual inertia and emotional balance among a sample of Taif University students. Journal of Educational and Psychological Sciences, National Research Center - Gaza, 3(32), 152-167.

Al-Hajraf, Sheikha, Ahmed, Asim, Badawi, Mona. (2021). Emotional balance and its relationship to self-control among Kuwait University students. Journal of Reading and Knowledge, Ain Shams University - Faculty of Education - Egyptian Society for Reading and Knowledge, (232), 177-201.

Hassan Mohamed. (2022). A program based on the context-based learning approach in teaching psychology to develop cognitive agility and reduce academic boredom among secondary school students. Scientific Journal of the Faculty of Education, New Valley University - Faculty of Education, (41), 1-18.

Hussein, Waafa. (2020). Time management skills and their relationship to emotional stability among secondary school students from different majors and academic levels. Egyptian Journal of Psychological Studies, 30(108), 436-490.

Al-Hassnawi, Saad, Al-Sarraf, Lubna. (2020). Emotional balance and its relationship to hasty conclusions. Journal of Kufa Etiquette, University of Kufa, 12(46), 93-120.

Halim, Sherry. (2019). The relationship between academic buoyancy and orientation towards the achievement goal among first year secondary school students in Al Sharqia Governorate. Journal of Arab Studies in Education and Psychology, (102), 295-338.

Hamdan, Muhammad (2012). Emotional balance and the ability to make decisions. [Unpublished Master's Thesis], Islamic University, Gaza, Palestine.

Al-Rababa, Hamza, Melhem, Muhammad, Al-Hamouri, Firas. (2023). The relative contribution of learning resources to academic advancement and satisfaction with the academic experience among distance learning students accompanying the Corona pandemic in Jordan. Journal of Educational and Psychological Studies, Sultan Qaboos University, 17(1), 70-90.

Al-Rabie, Faisal, Attia, Ramzi. (2016). Emotional balance and its relationship to self-control among Yarmouk University students. Journal of Educational Science Studies, 43(3), 1117-1136.

Al-Zaboun, Ibrahim, Al-Qarala, Abdel Nasser. (2022). The predictive ability of self-control and emotional stability to assume responsibility among teachers about to get married. [Doctoral dissertation], Mu'tah University, College of Graduate Studies, 1-113.

Al-Zoghbi, Amal. (2020). The effectiveness of a training program based on self-regulated learning strategies in improving academic progress and alleviating academic boredom for gifted students in the middle school. Journal of the Faculty of Education, Banha University, 31 (122), 1-54.

Sarhan, Lamia, Al-Kubaisi, Abdul Wahed. (2022). Cognitive agility among university students. Journal of Sustainable Studies, Scientific Society for Sustainable Educational Studies, 4, 489-646.

Saud, Jumaa, Al-Hayani, Sabri. (2020). Emotional balance among Anbar University students. Anbar University Journal for Human Sciences, Anbar University - College of Education for Human Sciences, (1), 210-234.

Al-Sayed, Alaa, Ibrahim, Violet, Ibrahim, Heba. (2020). Psychometric properties of the emotional stability scale for parameters.

Journal of Psychological Counseling, Ain Shams University, Psychological Counseling Center, (62), 57-86.

Al-Sayyid, Nabil, Abu Al-Wafaa, Muhammad. (2015). Predicting moral thinking from emotional stability and academic self-efficacy among a sample of students from the Faculty of Education, Al-Azhar University in Cairo. Journal of Educational Sciences, Cairo University - Graduate School of Education, 23(3), 52-115.

Al-Sayed, Nabil, Al-Safti, Marwa (2020). The effect of training on the SWOM strategy on reflective thinking skills and academic advancement among first-year female students at the Faculty of Home Economics, Al-Azhar University. Journal of Scientific Research in Education, Issue (21) Part (14), 315-368.

Sadiq, Alaa. (2023). The effect of an interaction between electronic portfolio based on the principles of cognitive flexibility theory and "self/peer" formative assessment on the academic advancement and achievement of university students. Journal of the Faculty of Education, Beni Suief University, 20 (116), 816-882.

Sabira, Fouad, Turkmani, Mai. (2023). The level of emotional stability among a sample of theoretical college students: a field study at Tishreen University. Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies - Arts and Humanities Series, 45 (1), 261- 277.

Abdul Rahim, Muhammad, Muhammad, Ahmed. (2023). Cognitive flexibility and its relationship to subjective vitality among university students. Journal of Reading and Knowledge, Ain Shams University - Faculty of Education, No. 255, 171-216.

Abdel Aziz, Asmaa, Ayoub, Sally. (2022). Modeling causal relationships between academic progress, family communication patterns, optimal personality goals, academic passion, and psychological prosperity among secondary school students. Educational Journal, Faculty of Education - Sohag University, 2 (95), 899- 1007.

Abdel Majeed, Amani. (2021). Academic advancement and its relationship to psychological flow and mental alertness among a sample of students from the Faculty of Education, Damanhoor University. Journal of the Faculty of Education in Psychological Sciences, Faculty of Education - Ain Shams University, 45 (3), 163-238.

Abd Rabbo, Muhammad. (2021). Learning agility in its relationship to teacher personality factors. Journal of Scientific Research in Education, Girls College of Arts, Science and Education, Ain Shams University, 6 (22), 134-298.

Abd Rabbo, Muhammad. (2021). The role of cognitive agility in responding to feedback during dynamic decision-making tasks among teachers. Educational Journal, Sohag University - Faculty of Education, (83), 819-900.

Al-Osaimi, Abdullah, Al-Hamidi, Hassan. (2022). Academic advancement and its relationship to academic determination, adaptability, and future time perspective for tenth grade students in Kuwait. Annals of Arts and Social Sciences, Kuwait University, Scientific Publishing Council, 43 (603), 9-112.

Attia, Rania. (2020). Academic advancement and habits of mind of academically exceptional and average first-year secondary school students. Journal of Arab Studies in Education and Psychology, (118), 135-173.

Ali Ahmed. (2020). Academic buoyancy as a mediating variable between family secondary traumatic stress and cognitive flourishing among university students. Tabuk University Journal of Humanities and Social Sciences, (8), 57-91.

Al-Farjatani, Karim, and Muhammad, Saber (2011). Moral development and its relationship to emotional stability among adolescents deprived and not deprived of parents. Journal of Educational and Psychological Sciences, (89), 118-188.

Elephant, my dream. (2020). The effectiveness of the challenge-based learning model in improving the process of development and cognitive agility among students of the Faculty of Specific Education, Alexandria University. Educational Journal, Faculty of Education - Sohag University, Vol. (78), 629-704.

Qasim, Tahani. (2023). The level of academic advancement among female students at Umm Al-Qura University, from the point of view of female students at Al-Zaher branch. Journal of Educational and Psychological Sciences, National Research Center Gaza, 7 (16), 84-102.

Al-Qattan, Samia. (1986). Measuring emotional stability, Journal of the Faculty of Education, Ain Shams University, (9), 1-35.

Metwally, Wael. (2021). The relative contribution of both self-compassion and global mindfulness in predicting academic progress among a sample of King Saud University students. Journal of the Islamic University for Educational and Social Sciences, Islamic University of Medina, No. (8), 331-376.

Muhammad, Nasser (2014). Parental treatment styles as perceived by children and their relationship to emotional balance among verbally disturbed children in Muscat Governorate. [Unpublished Master's Thesis], College of Arts and Sciences, University of Nizwa.

Mahmoud, Somia, Zayed, Amal. (2022). The relative contribution of social-emotional learning competencies and some

demographic variables in predicting academic progress among students in public secondary schools and STEM schools. Journal of Education, Al-Azhar University, No. (193), Part (1), 129-173.

Mustafa, Manal. (2014). The structural model of the causal relationships between academic buoyancy, optimal personality goals, and academic orientations that contribute to academic achievement among secondary school students. Journal of Arab Studies in Psychology, 13 (4), 533 633.

Hilal, Marwa, Abu Al-Hassan, Ahmed, Othman, Ahmed, Halim, and Sherry. (2020). Predicting academic advancement from social support and academic self-efficacy among Zagazig University students. Journal of the Faculty of Education - Banha University, 31 (123), 373-416.

Hilal, Haima, Abdullah, and Wefaq. (2021). Family climate and its relationship to emotional balance and academic achievement among students of the Faculty of Medicine at Omdurman Islamic University. [Doctoral dissertation], College of Graduate Studies, Al-Nilein University, Sudan, 1-133.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Barmola, K. (2014). Emotional Stability And Parent-Child Relationship. *International Journal of Multidisciplinary Educational Research*, 4(1),169-176.

Bakhshaee, 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 and Addiction, 15*(2), 339-349.

Colmar, S., Liem, G., Connor, J., & Martin, J. (2019). Exploring the relationships between academic buoyancy, academic self-concept, and academic performance: a study of mathematics and reading among primary school students. *Educational Psychology, 39(*8), 1-22.

Chaturved, M., & Chander, R. (2010). Development of emotional stability scale. *Industrial Psychiatry Journal*, 19**,** 37- 40.

Datu, D., & Yang, W. (2021). Academic buoyancy, academic motivation, and academic achievement among filipino high school students. *Current Psychology, 4*, 3958-3965.

De Meuse, K ,. (2017). Learning agility: Its evolution as a psychological construct and its empirical relationship to leader success, J. of Consulting Psychology: Practice & Research, 69(4): 267-295.

Farhadi, A. (2016). Predicting academic buoyancy based on cognitive, motivational and behavioral involvement among students of

Lorestan University of Medical Sciences. *Education Strategies in Medical Sciences, 9*(4), 260-265.

Good, D., & Yeganeh, B. (2012). Cognitive agility: Adapting to real-time decision making at work, J. of OD Practitioner, 12 (2): 13-17.

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

Haynie, J. (2005). *Cognitive adaptability: The role of metacognition and feedback in entrepreneurial decision policies* (Doctoral dissertation,University of Colorado at Boulder).

Hbash, Ali, A. (2023). The Cognitive Agility and its Relationship to Psychological Fluency and Psychological Tranquility among a Sample of Yemeni Youth. *Journal of Educational and Human Sciences*, 22, 102-129.

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

Hutton, R. & Tuner, P. (2020). Cognitive agility & the thinking approach space, Wavell Room Articles: Concepts and Doctrine, Retrieved from: https://wavellroom.com/2020/02/18/cognitive-agility-thethinking approach space/

Josok, O., Lugo, R., Knox, B., Sutterlin, S. & Helkala, K. (2019). Selfregulation and cognitive agility in cyber operations, J. of Frontiers In Psychology, 10 (875): 1-12.

Locke, E., & Latham, G. (2002). Building practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705–717.

Lombardo, M., & Eichinger, R. (2010). High potentials as high learners. Human Resource Management, 39(4), 321-329.

Martin, A. & Marsh, H. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools, 43*(3), 267-281.

Martin, A. & Marsh, H. (2008). Academic buoyancy: Towards an Understanding of Students' Everyday Academic Resilience. ***Journal of school psychology,*** 46(1), 53-83.

Martin, A. & Marsh, H. (2009). Academic Resilience and Academic Buoyancy: Multidimensional and Hierarchical Conceptual Framing of Causes, Correlated and Cognate Constructs. ***Oxford Review of Education,*** 35, 353–370.

Martin, A., Colmar, S., Davey, L., & Marsh, H. (2010). Longitudinal modelling of academic buoyancy and motivation: Do the 5Cs hold up over time?. British Journal of Educational Psychology, 80(3), 473-496.

Martin, A., Yu, K., Ginns, P., & Papworth, B. (2017). Young People's Academic Buoyancy and Adaptability: Across-Culture Comparison of China with North America and the United Kingdom. Educational Psychology, 37(8), 930-946.

Piosang, Tristan; Bulilan ,Paula ; Ollamina, Jessalyn ; JonnalizaPesa; Rupero , Kim & Valentino ,Darren,(2016). The Development of Academic Buoyancy Scale for Accountancy Students (ABS-AS),*The Assessment Handbook, 12*(1).12,30-44

Putwain, D., & Daly, A. (2013). Do clusters of test anxiety and academic buoyancy differentially predict academic performance?. *Learning and Individual Differences, 27* (1), 157-162.

Putwain, D., Connors, L., Symes, W. & Douglas-Osborn, E. (2012). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping? *Article Anxiety, Stress & Coping*, *25*(3), 349-358.

Rohinsa, M., Cahyadi, S., Djunaidi, A., & Iskandar, Z. (2019). The Role of Personality Traits in Predicting Senior High School Students'Academic Buoyancy. The Journal of Social Sciences Research, 5(9),1336-1340.

Ross, J., Mi ller, L., & Deuster, P. (2018). Cognitive Agility as a Factor in Human Performance Optimization. Journal of Speci al Operations Medicine: a peer Reviewed *Journal for SOF Medical Professionals*, 18(3), 86-91.

Saerom, Yun & Phil, Hiver & Ali, H, Hoorir.(2018). Academic Buoyancy: Exploring Learners' Everyday Resilience in The Language Classroom. Studies in Second Language Acquisition. 40(4). Pp805-830.

Shahana, A. (2022). Emotional Stability Of B. Ed. Student Teachers. International *Journal Of Novel Research and Development*, 7(3), 589-595.

Sihotang, A., & Nugraha, S. (2021). Academic Buoyancy for New Students during the Covid-19 Pandemic. Proceding of Inter-Islamic University Conference on Psychology, 1(1).576-594.

Strickland, C. (2015). *Academic Buoyancy an Explanatory factor for college student Achievement and Retention* (unpublished doctoral dissertation). the Pennsylvania state university.

Tarbetsky, A. L., Martin, A. J., & Collie, R. J. (2017). Social and emotional learning, social and emotional competence, and students' academic buoyancy : The roles of psychological

need satisfaction, adaptability, and buoyancy. *In Social and Emotional Learning in Australia and the Asia-Pacific* (pp. 17-37). Springer, Singapore

Warkentien, M. (2019). Teachers as Strategic Classroom Leaders: The Relationship of Their Cognitive and Behavioral Agility to Student Outcomes and Performance Evaluations. Doctoral dissertation, Florida Atlantic University.

Wettstein, A., Ramseier, E. & Scherzinger, M. (2021). Class-And Subject Teachers' Self-Efficacy And Emotional Stability And Students' Perceptions Of The Teacher–Student Relationship, Classroom Management, And Classroom Disruptions. BMC Psychology, 9(1),1-12.

White, M,(2017). The Effect of Teacher Cognitive and Behavioral Agility On Student Achievement. Dissertation Degree: Doctor of Philosophy, Florida Atlantic University.

Zhu, Y., Au, W.& Cryates, G. (2012). Students self-Control And Learning Outcome In A university Blended Course Retrieved From linda. Zhu@ Unisa. Edu. Au.