الإسهام النسبي للمرونة المعرفية والذكاء الانفعالي والمهارات الاجتماعية في التوافق مع الحياة الجامعية لدى طلاب جامعة الأزهــر

إعداد

د/ ممدوح محمود مصطفى بدوي

مدرس الصحة النفسية

كلية التربية بالقاهرة – جامعة الأزهر

المجلد (٧١) العدد (الثالث) الجزء (الرابع) يوليو/ ٢٠١٨م

الملخص:

حاول البحث الكشف عن الإسهام النسبي للمرونة المعرفية والذكاء الانفعالي والمهارات الاجتماعية في التوافق مع الحياة الجامعية، وبلغ عدد المشاركين (٥٨٠) من طلاب جامعة الأزهر، واستُخدم مقياس المرونة المعرفية، ومقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس المهارات الاجتماعية، ومقياس التوافق مع الحياة الجامعية، وكلها من إعداد الباحث، وبعد حساب الخصائص السيكومترية لتلك الأدوات تم تطبيقها علي المشاركين في البحث، وبمعالجة البيانات إحصائياً أسفرت النتائج عن إمكانية التنبؤ بالتوافق مع الحياة الجامعية وأبعاده المختلفة من خلال المتغيرات الثلاثة (المرونة المعرفية والذكاء الانفعالي والمهارات الاجتماعية)، وكان متغير "المرونة المعرفية" أكثر المتغيرات المدروسة تنبؤاً وإسهامًا في الدرجة الكلية للتوافق مع الحياة الجامعية، يليه متغير "الذكاء الانفعالي". كذلك كان متغير "المرونة المعرفية" أكثر المتغيرات المدروسة تنبؤاً وإسهامًا في بعد "التوافق في المجال الأكاديمي"، يليه متغير "الذكاء الانفعالي"، ثم متغير "المهارات الاجتماعية"، بينما كان متغير "الذكاء الانفعالي أكثر المتغيرات المدروسة تنبؤاً وإسهامًا في بعد "التوافق في المجال النفسي"، يليه متغير "المرونة المعرفية"، كما كان متغير "المهارات الاجتماعية" أكثر المتغيرات المدروسة تنبؤاً وإسهامًا في بعد "التوافق في المجال الاجتماعي، يليه متغير "المرونة المعرفية"، وتم تفسير النتائج ومناقشتها في ضوء الأدبيات النفسية والدراسات السابقة في هذا الصدد، والانتهاء بمجموعة من التوصيات واقتراح بعض البحوث المستقبلية.

الكلمات المفتاحية: التوافق مع الحياة الجامعية، المرونة المعرفية، الذكاء الانفعالي، المهارات الاجتماعية، طلاب جامعة الأزهر.

Abstract:

This research aimed at identifying the relative contribution of cognitive flexibility, emotional intelligence and social skills to adjusting to university life. The participants were (580) students at Al-Azhar university. Scales of cognitive flexibility, emotional intelligence, social skills and adjustment to university life were utilized (they were all prepared by the researcher). After analyzing the psychometric properties of the aforementioned tools, they were administered to the research participants. Analyzing the data statistically, results indicated the possibility of predicting adjustment to university life and its dimensions through cognitive flexibility, emotional intelligence and social skills. Cognitive flexibility was the most variables in predicting and contributing to adjustment to university life, followed by emotional intelligence. However, Cognitive flexibility was the most variables in predicting and contributing to academic adjustment, followed by emotional intelligence then social skills. emotional intelligence was the most variable in predicting and contributing to psychological adjustment, followed by cognitive flexibility. However Social Skills was the most variable in predicting and contributing to social adjustment, followed by cognitive flexibility. Results were interpreted and discussed within the related psychological literature and previous research studies and recommendations for further research suggestions were provided.

Keywords: Adjusting to University Life - Cognitive Flexibility - Emotional Intelligence and Social Skills to - Al-Azhar University Students

مقدمة

تعدُّ الجامعات في مختلف الدول نظامًا اجتماعيًّا مميزًا، له خصائصه وسماته التي تستلزم من الطلاب المنتمين إليه التوافق معه بصورة جيدة، من أجل تحقيق أهداف التربية؛ إذ إنَّ التربيةَ اليوم لم تعد تهتم بالجانب المعرفي فقط، بل أصبحت تهتم ببناء الطلاب ونموهم النمو السليم في مختلف المجالات المعرفية والنفسية والاجتماعية، كما تهتم بمساعدتهم على التوافق مع الحياة بصفةٍ عامة، ومع الحياة الجامعية بصفة خاصة.

ويأتي الاهتمام بتوافق الطلاب مع الحياة الجامعية من منطلق أنه لا يمكن تخيل طالب جامعي دون أن يكون له نصيب من عملية التوافق أو عدمه في محيط بيئته الجامعية؛ حيث تؤثر عملية التوافق مع الحياة الجامعية إيجابًا على شخصية الطالب بصفة عامة، لا سيما التحصيل الأكاديمي، والعكس صحيح؛ حيث تتأثر شخصية الطالب سلبًا بسوء توافقه مع الحياة الجامعية؛ ومن ثم فإن معرفة العوامل التي تؤثر في التوافق مع الحياة الجامعية تعد من المطالب المهمة لطلاب الجامعة؛ إذ إن الذين يعانون من مشكلاتٍ في التوافق مع الحياة الجامعية يزداد لديهم خطر التعرض للاضطرابات النفسية (Kusumaningsih, 2016: 31).

ويشير كل من Canas; Fajardo; Antoli & Salmeron (2005: 98) إلى أهمية المرونة المعرفية كأحد المتغيرات اللازمة للأداء الجيد لطلاب الجامعة، كما أنها ضرورية لمواجهة الأحداث الحياتية بصورة فعالة، وتظهر المرونة المعرفية في سلوك الطلاب متمثلة في الإدراك والتمثيل العقلي وتوليد البدائل وتقييمها.

كما أن طلاب الجامعة الذين يتسمون بالمرونة المعرفية هم أكثر وعيًا من أقرانهم العاديين؛ لما يتصفون به من توظيف للعمليات الذهنية في خبراتهم، وما يصاحب ذلك من تقدم نمائي ومعرفي (Schraw & Moshman, 1995: 352).

وللذكاء الانفعالي دور مهم في إحداث عملية التوافق مع الحياة الجامعية؛ حيث يقوم بإعداد الطلاب لمواجهة التحديات والصعاب، من أجل التوافق بشكل أفضل مع متطلبات الحياة الجامعية، ويزيد من فرص النجاح في الحياة العملية؛ لذا يشير Katanani ((2018: 615) إلى أن الذكاء الانفعالي يلعب دورا مهما وحيويا في

توجيه سلوك الفرد وعلاقاته مع الآخرين في المحيط الذي يعيش فيه، حيث إن الفرد الذي يمتلك القدرة على فهم الآخرين، ويتعامل مع من حوله بمرونة ومهارة ومسؤولية – سيكون أقدر على النجاح في إقامة علاقات إيجابية مع الآخرين،؛ مما يترتب عليه التوافق مع العالم المحيط به.

كما تعد المهارات الاجتماعية ذات أهمية كبيرة في توافق الطلاب مع حياتهم الجامعية؛ فهي تسمح لهم بالتعامل بفعالية مع الآخرين بطرق إنتاجية وذات معنى وتجعلهم قادرين على التعامل مع زملائهم بطرق ووسائل مختلفة (محمد الدسوقي الشافعي، ٢٠٠٢: ٧٤).

ويشير طريف شوقي فرج (٢٠٠٥: ٦٧) إلى أن المهارات الاجتماعية تتضمن القدرة على التواصل والمشاركة وضبط السلوك وتوكيد الذات، ويتمكن الفرد بواسطتها من إدارة علاقاته بالآخرين بصورة سليمة، تنطوي على إنشاء روابط وثيقة، وتقليص المشكلات الناتجة عن عدم التفاعل بينه وبين الأفراد المحيطين في النطاق الذي يعيش فيه.

ومن خلال ما سبق يمكن القول بأن المتغيرات السابقة قد يكون لها دور فعال ومسهم في التوافق مع الحياة الجامعية لطلاب جامعة الأزهر، من حيث كونُها متغيرات إيجابية ولها القدرة على التغيير والتعديل في شخصية الطلاب.

مشكلة البحث:

يعد التعليم الجامعي من أهم المستويات التعليمية، فهو يقدم رسالة سامية للطالب الجامعي الذي يقوم بعد تخرجه بنقل المعرفة والخبرات للمجتمع الأكبر خارج الجامعة، وهذا يؤدي إلى نقل المجتمع إلى التقدم والتطور والثقافة في كافة المجالات من أجل إحداث نهضة علمية تفيد المجتمع في كافة النواحي.

وقد وجد الباحث – من خلال عمله كعضو هيئة تدريس في جامعة الأزهر – أن الطالب الجامعي الأزهري يواجه – خاصة في بداية دخوله المجتمع الجامعي – العديد من العقبات والصعوبات الأكاديمية والنفسية والاجتماعية، التي تثير القلق القائمين على التربية، وتؤثر سلبًا على الطالب نفسه؛ ففي الجو الجامعي مناخ جديد وبيئة جديدة، يتحتم على الطلاب أن يتوافقوا معها التوافق السليم؛ إذ إن التوافق مع الحياة الجامعية

مطلب أساسي لنجاح الطلاب واستمرارهم بالدراسة الجامعية، ويتأثر توافق الطلاب مع الحياة الجامعية بمشكلات عدة، منها: ضعف الإعداد المسبق لدخول المرحلة الجامعية، واختلاف الجو الجامعي عن جو المدرسة من حيث أساليب التدريس والمناهج وطريقة الامتحانات والنظم واللوائح، فضلًا عن مشكلات دراسية واجتماعية نفسية أخرى قد تعيق نجاح الطالب الجامعي وتقدمه، مثل: صعوبة بعض المناهج الدراسية، وطول اليوم الدراسي، وصعوبة تكوين علاقات اجتماعية إيجابية مع زملائهم وأساتذتهم، وضعف الإرشاد النفسي، وتدني الثقة بالنفس، وغيرها من المشكلات والاضطرابات النفسية.

وتؤثر هذه المشكلات على الجوانب المختلفة من شخصية الطالب الجامعي الأزهري، وتشغل بشكل أو بآخر طريقة تفكيره، وقد تكون بنيته المعرفية مشوشةً ببعض الأفكار الصلبة التي ربما لا يستطيع التخلي عنها أو تعديلها نتيجة لعدم قدرته على وضع بدائل من وجهات نظر مختلفة، ويترتب على ذلك عدم قدرته على التكيف مع المتطلبات الجديدة للحياة الجامعية، ويزداد الأمرُ سوءًا إذا كان الطالبُ غير قادرٍ على تنظيم انفعالاته الذاتية، وفهمِ انفعالات الآخرين؛ مما يجعله غير قادر على التعامل معها أو معالجتها بطريقةٍ تمكنه من التفاعل والانسجام مع الآخرين داخل الحياة الجامعية، كما أن الطالب الجامعي ربما لا يستطيع اكتساب المهارات اللازمة في الجوانب الاجتماعية المختلفة من علاقات وتبادل للمعلومات وحدود للأدوار الاجتماعية المنوط بها كل فرد داخل المحيط الجامعي، وقد يؤثر ذلك سلبًا أو إيجابًا بحسب قدرة الطالب الجامعي على اكتساب وممارسة هذه المهارات الاجتماعية، وقد يكون لكل هذه المتغيرات دورها المهم في إحداث عملية التوافق أو سوء التوافق مع الحياة الجامعية.

ونظرا لعدم وجود دراسات عربية – فى حدود اطلاع الباحث – اهتمت بدراسة الإسهام النسبي للمتغيرات موضوع الدراسة (المرونة المعرفية، والذكاء الانفعالي، والمهارات الاجتماعية) في التوافق مع الحياة الجامعية؛ فثمة مبرر لإجراء هذا البحث لمحاولة الإجابة عن السؤالين التاليين:

١. هل يمكن التنبؤ بالتوافق مع الحياة الجامعية وأبعادِه تنبؤًا دالًا إحصائيًا من خلال كل من: المرونة المعرفية، والذكاء الانفعالي، والمهارات الاجتماعية لدى طلاب جامعة الأزهر؟

٢. هل يوجد متغير من المتغيرات المدروسة (المرونة المعرفية، والذكاء الانفعالي، والمهارات الاجتماعية) أكثر إسهاما في التوافق مع الحياة الجامعية وأبعادِه لدى طلاب جامعة الأزهر؟

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن مدى إمكانية التنبؤ بالتوافق مع الحياة الجامعية وأبعاده من خلال: المرونة المعرفية، والذكاء الانفعالي، والمهارات الاجتماعية، وأيضا معرفة أيٍّ من المتغيرات المدروسة (المرونة المعرفية، والذكاء الانفعالي، والمهارات الاجتماعية) أكثر إسهاما في التنبؤ بالتوافق مع الحياة الجامعية وأبعاده لدى طلاب جامعة الأزهر.

أهمية البحث

تكمن أهمية البحث في محاولة الكشف عن بعض المتغيرات المسهمة في التوافق مع الحياة الجامعية لدي طلاب جامعة الأزهر؛ لاقتراح توصيات مستنده إلي أدلة يمكن من خلالها معاونة القائمين علي التعليم الجامعي بالأزهر الشريف في تعديل الظروف المختلفة المعرفية منها والنفسية والاجتماعية المحيطة بالطلاب، ويمكن للبحث الحالي تحقيق ذلك من خلال تحديد مدى إسهام تلك المتغيرات والدور الإيجابي لها في تحقيق التوافق مع الحياة الجامعية، بحيث يتثنى للقائمين علي التعليم الجامعي بالأزهر الشريف الاهتمام بهذه المتغيرات والعمل على تنميتها.

مصطلحات البحث

- التوافق مع الحياة الجامعية: يُعرفّه الباحث بأنه: "انسجام اتجاهات الطالب الجامعي الأزهري وسلوكياته وبنيته المعرفية مع مطالب الحياة الجامعية؛ مما يساعده على تحقيق النجاح الأكاديمي، والإشباع السليم لحاجاته الاجتماعية والنفسية؛ بحيث يتحقق له درجة عالية من الرضا والقدرة على مواجهة الأزمات والتغلب عليها في المواقف الجديدة التي يتعرض لها.

- المرونة المعرفية: يُعرفها الباحث بأنها: قدرة الطالب الجامعي الأزهري على إدراك وجهات نظر الآخرين المختلفة، ومحاولة التغيير والتعديل من أفكاره في ضوء المعطيات المقنِعة، والاختيار بين مجموعة بدائل مختلفة بناء على أسسٍ منطقية؛ بحيث يتمكن من الوصول إلى التوافق مع بيئته الجامعية.
- الذكاء الانفعالي: يُعرِّفه الباحث بأنه: قدرة الطالب الجامعي الأزهري على الوعي بالعمليات الانفعالية الذاتية وإدارتها بشكل جيد، بالإضافة إلى فهم انفعالات الآخرين في المواقف المختلفة، والقدرة على التعامل معها ومعالجتها بطريقة تمكنه من التفاعل والانسجام مع الآخرين، وتحقق له التوافق مع بيئته في الحياة الجامعية.
- المهارات الاجتماعية: يُعرفها الباحث بأنها: مجموعة من المهارات تمكن الطالب الجامعي الأزهري من الوصول إلى التوافق مع حياته الجامعية، تتمثل في:
- التعبير الاجتماعي: ويقصد به مهارة الطالب الجامعي الأزهري في التأثير اللفظي على الآخرين، بحيث تكون لديه مهارة بدء المحادثة، والتحدث بتلقائية وطلاقة لغوية؛ مما يمكنه من إقامة علاقات اجتماعية وصداقات متعددة مع الآخرين.
- الحساسية الاجتماعية: وتعني وعي الطالب الجامعي الأزهري بسلوكياته، وفهمه الكامل لآداب وقواعد السلوك اللائق اجتماعيًا، بما في ذلك القدرة على الإنصات واستقبال رسائل الآخرين، ونحو ذلك.
- الضبط الاجتماعي: ويقصد به مهارة الطالب الجامعي الأزهري في القيام بأدوار اجتماعية متنوعة، والنجاح في كل منها، والمهارة في تكييف السلوك الشخصي بما يناسب الموقف الاجتماعي الذي يواجهه.

حدود البحث

- حدود بشرية: تتحدد في المشاركين في الدراسة من طلاب جامعة الأزهر؛ حيث بلغ عدد المشاركين في الدراسة ٥٨٠ طالبًا وطالبةً بجامعة الأزهر.
- حدود مكانية: تتحدد في الكليات التي تم تطبيق أدوات الدراسة على بعض طلابها، وهي ست كليات، تتمثل في: كلية التربية بنين بالقاهرة، كلية الدراسات الإنسانية بنات بالقاهرة، كلية اللغة العربية بنين بجرجا، كلية الدراسات

الإسلامية والعربية بنات بسوهاج، كلية أصول الدين بنين بالزقازيق، كلية الدراسات الإسلامية والعربية بنات بالزقازيق.

- حدود زمانية: تتحدد في التوقيت والمدة الزمنية لتطبيق أدوات الدراسة؛ حيث تم تطبيق الأدوات خلال فترة زمنية قدرها شهر تقريبًا، بدأت في ٢٠١٨/٢/١٥م حتى ٢٠١٨/٣/١٤م

المفاهيم النظرية والدراسات السابقة:

أولًا: التوافق مع الحياة الجامعية:

يعد موضوع التوافق- بصفة عامة - من الموضوعات بالغة الأهمية في الدراسات النفسية، فهو بمثابة حجر الزاوية؛ لكونه مصطلحًا جوهريًّا في شخصية الأفراد، ومن خلاله يتم تفسير العديد من التساؤلات حول ما يسلكه هؤلاء الأفراد في المواقف الحياتية المختلفة.

ويذكر ربيع شعبان عبدالعليم (٢٠٠٩: ٦٩) أن معظم سلوكيات الأفراد ماهي إلا محاولات لتحقيق التوافق إما على المستوى الشخصي أو الاجتماعي، كما أن مظاهر عدم السواء - في معظمها- ليست إلا تعبيرًا عن سوء التوافق أو الفشل.

ويعد التوافق مع الحياة الجامعية تعبيرًا عن حدوث الانسجام بين الفرد وبيئته الجامعية، وتصرفه فيها بطريقةٍ تسبب له الرضا إزاء مطالبها المتعددة - أكاديمية واجتماعية ونفسية -، وكذلك قدرته على إشباع حاجاته المتنوعة، بحيث تتكون لديه القدرة على التغير والتوافق مع الظروف الجديدة (أحمد عزت، ١٩٩٣: ٦).

ويعرف Reyes (2011: 6) التوافق مع الحياة الجامعية بأنه: قدرة الطالب الجامعي على تكوين علاقات ودية طيبة مع أعضاء هيئة التدريس والزملاء.

كما يعرف Shields (2002: 368) التوافق مع الحياة الجامعية بأنه: نجاح الطالب في إتمام أدواره الرسمية وغير الرسمية في الحياة الجامعية.

ويذكر Hussain; Kumar & Husain (2008: 71) أن التوافق مع الحياة الجامعية هو تلك التغيرات التي تحدث في سلوك الطالب أو في اتجاهاته أو في عاداته بهدف العمل علي التكيف مع متطلبات الحياة الجامعية وإقامة علاقات متزنة ومنسجمة مع الآخرين داخل المحيط الجامعي.

ويعرف Rahat & Ilhan (2016: 188) التوافق مع الحياة الجامعية بأنه: مظهر من مظاهر التوافق النفسي والاجتماعي لطلاب الجامعة وتعبير عن رضاهم عن الدراسة، والارتباط بالمناخ الجامعي، والدافعية إلى الإنجاز والتحصيل الأكاديمي.

ويعرف Umucu (2017: 8) التوافق مع الحياة الجامعية بأنه: علاقة متناغمة بين الطالب والبيئة الجامعية، يمكنه من خلالها إشباع أغلب حاجاته، والتفاعل بإيجابية مع أكثر المتطلبات التي تُفرض عليه.

وفي ضوء ما سبق يعرِّف الباحث التوافق مع الحياة الجامعية للطالب الجامعي الأزهري بأنه: انسجام اتجاهاته وسلوكياته وبنيته المعرفية مع مطالب الحياة الجامعية؛ مما يساعده على تحقيق النجاح الأكاديمي، والإشباع السليم لحاجاته الاجتماعية والنفسية؛ بحيث يتحقق له درجة عالية من الرضا والقدرة على مواجهة الأزمات والتغلب عليها في المواقف الجديدة التي يتعرض لها.

أبعاد التوافق مع الحياة الجامعية:

يذكر صاحب أسعد ويس (٢٠١٠: ١٩٦) أن المختصين في المجال النفسي قد أشاروا إلى وجود أبعاد مختلفة للتوافق، غير أنها تندرج كلها تحت نوعين أساسيين، هما:

- التوافق الذاتي: وهو عبارة عن العمليات التي تحدث داخل الفرد وبوعيه وإرادته، ليحصل على التوافق والتلاؤم بين رغباته وحاجاته من جهة وبين قيم المجتمع وتقاليده واعتباراته من جهة أخرى.
- التوافق الاجتماعي: وهو عبارة عن بناء أواصر الصلة مع المجتمع الذي يحيا فيه الفرد من أجل تحقيق عملية الإشباع السليم للحاجات الاجتماعية، وتحقيق حاجات ومطالب المجتمع، وفي سبيل ذلك يجري تعديلات خاصة بسلوكه من أجل عملية التواؤم الاجتماعي.

وصنف علي عبد المحسن وحسين عبد الزهرة (٢٠١١: ١٨٠-١٨١) مفهوم التوافق في ثلاثة اتجاهات :

- الاتجاه الأول: الاتجاه النفسي: يتناول هذا الاتجاه الفرد وسلوكه العام لإحداث التوافق والذي يتحقق بإشباع حاجات الفرد.

- الاتجاه الثاني: الاتجاه الاجتماعي: يتناول هذا الاتجاه العلاقات الاجتماعية ومسايرة معايير المجتمع الذي يعيش فيه وعلاقة الفرد مع البيئة المحيطة به والروابط الأسرية والنشاط الاجتماعي للفرد.
- الاتجاه الثالث: الاتجاه التكاملي: وفي هذا الاتجاه جمع ما بين الاتجاهين السابقين أي النفسي والاجتماعي باعتبار أن التوافق يحدث نتيجة التفاعل والتآلف بين حاجات الفرد والظروف الخارجية في بيئته.

أما بالنسبة لأبعاد التوافق مع الحياة الجامعية فقد توصل محمد جعفر جمل الليل (١٩٩٣: ٢٠٣) إلى أربعة أبعاد للتوافق مع الحياة الجامعية وهي: التوافق الدراسي، والتوافق الاجتماعي، والتوافق العاطفي، والتوافق الانضباطي (النظامي).

وأورد علي عبدالسلام علي (٢٠٠٨: ٦-٧) أبعادا للتوافق مع الحياة الجامعية وهي على النحو التالي:

- التوافق الأكاديمي: وهو قدرة الطالب الجامعي على الوصول إلى حالة الرضا النفسي عن أدائه الأكاديمي، وإحساسه بحالة من التناغم في علاقاته مع أساتذته وزملائه في الدراسة ومع البيئة الجامعية.
- التوافق الاجتماعي: وهو حالة التوافق بين الفرد وبيئته المحيطة، وهي عملية ديناميكية تهدف إلى تعديل سلوك الفرد، وذلك في سبيل التغلب على العقبات التي تقف بينه وبين إقامة علاقات ودية حميمة مع الآخرين.
- التوافق العاطفي: وهو أي نشاط يقوم به الطالب الجامعي ويحقق له قدرًا من الرضا، والثقة بالذات، وتقبل الاتجاهات والقيم الجامعية، والمشاركة في الأنشطة الجامعية المختلفة، وكذلك تحقيق أكبر قدر من العلاقات العاطفية الإيجابية والتفاعل الإيجابي معها.
- الالتزام بتحقيق الأهداف: ويعني القدرة على إشباع الحاجات، والمتطلبات النفسية والاجتماعية والدراسية، وتحقيق النجاح في الأهداف التي وضعها أثناء دخوله للبيئة الجامعية من خلال مكوناتها الأساسية، وتحقيق التفوق الدراسي.

وأشار Mahyuddin; Abdullah & Elias (2010: 385) إلى أن التوافق مع الحياة الجامعية مفهوم متعدد الأبعاد ينطوي على مجموعة من المتطلبات المتنوعة في

النوع والدرجة، الأمر الذي يتطلب التأقلم معها وهذه الأبعاد هي: التوافق الاجتماعي، والتوافق الأكاديمي، والتوافق العاطفي، والتوافق الشخصي، والتوافق المؤسسي.

في ضوء ما سبق يستخلص الباحث أن أبعاد التوافق مع الحياة الجامعية لدى طلاب جامعة الأزهر تتمثل في: التوافق في المجال الأكاديمي، والتوافق في المجال الاجتماعي، والتوافق في المجال النفسي؛ إذ إن هذه الأبعاد الثلاثة تتضمن أغلب الأبعاد التي توصل إليها الباحثون في الدراسات السابقة.

بعض التوجهات النظرية التي فسرت التوافق:

تختلف التوجهات النظرية التي قامت بتفسير عملية التوافق لدى الأفراد، ويرجع ذلك الاختلاف إلى تنوع المعايير التي وضعها أصحاب النظريات للحكم على شخصية الأفراد في حالتيها سواء التوافق أو سوء التوافق، ومن أشهر النظريات التي قامت بتفسير عملية التوافق ما يلي:

١- نظرية التحليل النفسي:

يري أصحاب نظرية التحليل النفسي أن الحياة التي يعيشها الأفراد مليئة بالصراعات والعقبات التي تؤرقهم وتهدد استقرارهم؛ ومن ثم حدوث إشباعات أو إحباطات تعقبها، كما تفترض نظرية التحليل النفسي أن الإنسان لديه ثلاثة أجهزة وهي: الهو Id، والأنا Ego، والأنا الأعلى Super Ego، تعمل هذه الأجهزة كمكونات وعمليات نفسية، وتشكل فريق عمل وفق مجموعة قواعد ومبادئ وتوجيهات الأنا، ويحدث التوافق من عدمه خلال حدوث الصراعات المشار إليها سابقا، ومن هنا يمكن الحكم على السلوك التوافقي أو السلوك الشاذ؛ فحدوث الإشباع يعني سلوكًا توافقيًا، كما أن عدم الإشباع يعني إحباطات، ومن ثم سلوك غير توافقي (جابر عبد الحميد، ١٩٩٠: ٢٨-٢٩).

٢- النظرية السلوكية:

أوضح كل من Krasner & Ulman أن الأفراد عندما يجدون أن علاقاتهم مع الآخرين المحيطين بهم لا تعود عليهم بالإثابة؛ فإنهم قد يبدون اهتماما أقل، بل وقد ينفصلون عن الآخرين، وبذلك يأخذ هذا السلوك شكلا شاذا وغير متوافق، فاضطراب السلوك هو نتيجة للتعلم الخطأ، وذلك هو السبب في إحداث سوء التوافق، حيث يشير

السلوكيون إلى أن السلوك الصحيح رهن تعلم عادات صحية سليمة، وتجنب العادات غير الصحية والسليمة، وبذلك فإن مظاهر الشخصية السوية عند السلوكيين هي أن يتعلم الشخص السلوك المناسب للموقف حسب الثقافة التي يعيش فيها (محمد السيد عبد الرحمن، ١٩٩٨: ٤٧٢).

٣- النظرية المعرفية:

قامت النظرية المعرفية بتفسير عملية التوافق من خلال المواقف الحياتية وإدراك الفرد لها؛ حيث إن إدراك الفرد للموقف وطريقة تقييمه له يحدد أسلوبه في إحداث عملية التوافق من عدمه، فعندما يتعرض الفرد لموقف ضاغط، ويدرك أن هذا الموقف يعد بالنسبة إليه موقفا ضاغطا، وأنه يفوق قدراته وإمكاناته، وأنه يسبب له الإحباط والتعب والشعور بالفشل؛ ففي هذه الحالة تتولد لدى الفرد استجابة انفعالية وفسيولوجية تجاه هذا الموقف، فيتعامل معه بطريقتين، وهما: إما أن يوظف مصادره الكامنة والظاهرة للتغلب على الموقف، وإما الاستسلام والوقوع فريسة لهذا الموقف الضاغط (حسين سلامة، ٢٠٠٦: ١٣٣).

في ضوء ما سبق يمكن القول بأنَّ النظريات الثلاث السابقة تتكامل في تفسيرها لعملية التوافق؛ إذ إن التوافق يحدث نتيجة لـ:

- قدرة الفرد على التغلب على الصراعات والعقبات التي تواجهه.
- اكتساب عادات سليمة، وممارستها بما يتناسب مع الموقف والثقافة التي يعيش فيها الفرد.
- إدراك الموقف وتقييمه بطريقةٍ سليمة غير مشوهة، بحيث يتم توظيف طاقاته للتعامل معها بإيجابية.

سوء التوافق مع الحياة الجامعية:

على الوجه المقابل فإن عدم التوافق مع الحياة الجامعية يعد من المعيقات التي تستوجب على الطالب الإسراع في البحث عن السبل التي تعينه على التوافق مع حياته الجامعية، وهذا ليس بالأمر السهل وإنما يتحدد بمتغيرات متعددة ومتنوعة، فعندما يلتحق الطلاب بالجامعة تظهر اختلافات واسعة – فيما بينهم – في تلك العوامل المساعدة على التوافق؛ نظرا لتعدد أساليب التنشئة والتربية بصفة عامة، فبعض الطلاب لا

يمتلكون المهارات الدراسية الكافية للنجاح في التعليم الجامعي، كما أنهم يختلفون فيما بينهم من حيث آليات التعامل واستراتيجيات التفاعل مع الدراسة الجامعية (عبدالله صالح القحطاني، ٢٠١٨: ٢).

ومن هنا يشير Mahyuddin, et al (2010: 379) إلى أنه تتباين توقعات وانطباعات الطلاب عن البيئة الجامعية من طالب لآخر تبعا لكثرة الضغوط التي يتعرضون إليها، كالضغوط الأكاديمية والنفسية والاجتماعية؛ مما قد يؤثر علي توافقهم، مع ما يقع عليهم من مسؤوليات الدراسة الجامعية.

ويرى الباحث أن الحياة الجامعية لها خصائصها وقواعدها المحددة التي ينبغي على الطالب معرفتها والعمل بها والتعامل وفقها بشكل سليم، ويعاني الكثيرون من طلاب الجامعة ويجدون صعوبة في فهم هذه الخصائص؛ وبالتالي يجدون أنفسهم عرضة للوقوع في العديد من المشكلات ومن أهمها عدم التوافق مع الحياة الجامعية.

وبهذا يكون التوافق السوي مصدراً للاطمئنان والارتياح النفسي، بينما يكون التوافق غير السوي مصدرًا للقلق والاضطراب (Sears, 2002: 2)، وقد توصلت دراسة Khavari (2012) إلى أنه كلما زادت درجة التوافق مع الحياة الجامعية لدي الطلاب كلما كانت حياتهم لها معني، وبالتالي يستطيعون التعامل مع المشكلات التي تواجههم في حياتهم سواء داخل الجامعة أو خارجها.

كما أجرى Samuel (1999) دراسة بهدف التعرف على مشكلات التوافق والانسجام التي يواجهها طالبات الجامعة في بداية دراستهم الجامعية، وتم تطبيق قائمة مشكلات التوافق الجامعي لدى الطالبات المستجدات، وأسفرت الدراسة عن وجود بعض المشكلات والصعوبات لدى الطالبات في التوافق مع الحياة الجامعية.

واستهدف Jackson; Pancer; Pratt & Hunsberger (2000) دراسةَ العلاقة بين توقعات الطلاب حول الجامعة والتوافق الجامعي خلال الدراسة الجامعية لدى طلاب جامعة تورنتو، وتكونت العينة من الطلاب الراغبين للالتحاق بالجامعة، وذلك من خلال إجابتهم عن سؤال مفتوح حول توقعاتهم عن الجامعة فيما بتعلق بالتفاؤل، والاستعداد، والخوف، والتوافق، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب

المتخوفين أظهروا ضغوطا نفسية عالية، وعدم القدرة على التوافق، في حين أن الطلاب الذين يتصفون بالتهيئة والاستعداد كانوا أكثر توافقا.

كما أجرت Baker (2004) دراسة حول معرفة العلاقة بين التهيئة والدافعية والتوافق الجامعي، والضغط النفسي والصحة النفسية ومعرفة تقييم أثر هذه التهيئة على الطلاب في التوافق الجامعي، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية في التوافق لدى الطلاب الذين يتصفون باتجاهات إيجابية نحو الجامعة قبل دخولهم المرحلة الجامعية على أدائهم الأكاديمي؛ إذ إنهم قد حصلوا على درجات مرتفعة في سنوات المرحلة الجامعية اللاحقة .

في ضوء ما سبق يمكن القول بأن التوافق مع الحياة الجامعية يتوقف على مجموعة من العوامل أهمها: العامل المعرفي الذي يمكن الطلاب من الإلمام بالمعلومات التي سيقدمون عليها، وكذلك العامل الوجداني أو الانفعالي الذي يحدد دوافعهم وانفعالاتهم تجاه الحياة الجامعية، وكذلك العامل المهاري أو السلوكي؛ حيث يواجه الطلاب العديد من المشكلات عندما يفتقدون تلك المهارات.

ثانيًا: المرونة المعرفية:

تتضح المرونة المعرفية من خلال قدرة الفرد على معرفة الخيارات والبدائل الخاصة بموقف ما، وتكييف استجابته حسب متطلبات الموقف الذي يواجهه، إضافة إلى رغبته في أن يكون مرنًا (Martin; Anderson & Thweatt, 1998: 535)، وهي تقع على إحدى طرفي متصل، بينما يقع التصلب المعرفي في الطرف الآخر منه (Schaie; Dutta & Willis, 1991: 372)

وقد عرف Spiro; Feltovich & Coulson (1996: 56) المرونة المعرفية: بأنها القدرة على إعادة بناء المعرفة بعدة طرق وعلى نحو تلقائي، وتكييف الاستجابات بما يتلاءم مع الموقف الذي عرضت فيه المعلومة للمتعلم.

ويعرفّها Deak (2003: 275) بأنها قدرة الفرد على البناء والتعديل المستمر في التمثيلات العقلية، وتوليد الاستجابات استنادا إلى المثيرات والمعلومات الموجودة في الموقف، فعندما تكون هناك مشكلة لها عدد كبير من الحلول فإن الفرد المرن هو الذي يقوم ببناء تمثيلات عقلية جديدة أو تعديل التمثيلات السابقة.

كما تشير المرونة المعرفية إلى الوعي بالبدائل المتضمنة في المواقف، والرغبة في تكييف الموقف، وميل المتعلم وفاعليته الذاتية لإظهار المرونة المعرفية في أي موقف يواجهه (نايفة قطامي، ٢٠٠٤: ٣١٥).

ويعرف Canas et al (2005: 99) المرونة المعرفية بأنها: القدرة على تغيير الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها الفرد لمعالجة المواقف الجديدة وغير المتوقعة في البيئة المحيطة، وتكمن أهمية المرونة المعرفية في كونها وظيفة عقلية تساعد الفرد على تغيير وتنويع طرق التعامل مع الأمور بحسب طبيعتها.

كما تُعَّرف أيضا على أنها القدرة على التحول الذهني للتكيف والتوافق مع المؤثرات البيئية المتغيرة والقدرة على إنتاج حلول بديلة للمواقف الصعبة (Dennis & Vander, 2010: 244).

ويرى Helmke (2010: 31) أن المرونة المعرفية هي: قدرة الفرد على تبني استراتيجيات لحل المشكلات في المواقف المألوفة وغير المألوفة، بجانب القدرة على التنوع في أداء المهام بين الأنشطة المختلفة.

أما Rose (2011: 27) فيعرف المرونة المعرفية بأنها : القدرة على بناء المعرفة بطرق مختلقة ومتنوعة، وبشكل يعزز التكيف مع المتطلبات المختلفة لموقف التعلم.

كما يعرفها Rivera (2016: 23) بأنها: القدرة على استرجاع واستخدام المعلومات من قواعد المعرفة المتنوعة لبناء معنى موقفي في مجال معرفي معقد.

و يعرف كل من Rhodes and Rozell (2017: 375) المرونة المعرفية بأنها القدرة على استيعاب المعلومات والمفاهيم التي تم تعلمها مسبقا لتوليد حلول جديدة لمشكلات غير مألوفة.

وفي ضوء التعريفات السابقة يستخلص الباحث أن المرونة المعرفية لدى الطالب الجامعي الأزهري تتمثل في: قدرته على إدراك وجهات نظر الآخرين المختلفة، ومحاولة التغيير والتعديل من أفكاره في ضوء المعطيات المقنِعة، والاختيار بين مجموعة بدائل مختلفة بناء على أسسٍ منطقية؛ بحيث يتمكن من الوصول إلى التوافق مع بيئته الجامعية.

أبعاد المرونة العرفية:

يشير Deak (2003: 281) إلى أن المرونة المعرفية تتكون من الأبعاد الآتية:

- الترميز المرن flexible encoding :قدرة الفرد على ترميز كل مثير باستعمال تعريفات متعددة.
- التجميع المرن flexible combination: توليد تكتيكات متعددة للحل من خلال استخدام التفكير الاستقرائى، أي البدء بالعناصر المتوفرة والانتهاء بالحل.
- المقارنة المرنة flexible comparison: تغير الحلول التكتيكية كلما حدث تغير في المهمات ويتم ذلك باختيار المتعلم لعناصر معينة للحل، ومقارنتها بعدة أنماط أخرى لتساعده على تغيير الحلول التكتيكية.

كما يبين Dennis & Vander (2010: 244) أن للمرونة المعرفية ثلاثة جوانب هي:

- الميل إلى إدراك المواقف الصعبة على أنها قابلة للسيطرة.
- القدرة على إدراك تفسيرات بديلة متعددة لمواقف الحياة والسلوك الإنساني
- القدرة على توليد حلول بديلة متعددة للمواقف الصعبة.

ويذكر سلامة عقيل وعبدالفتاح فرح (٢٠١٦: ١١٦) أنه – بصفة عامة – يصنف العديد من الباحثين المرونة المعرفية إلى:

- المرونة التكيفية Flexibility Adaptive: والتي تشير إلى قدرة الفرد على التغير في أساليب تفكيره حينما تواجهه مشكلة معينة وتتطلب حلا، وذلك من خلال التغيير في وجهته المعرفية ، وتظهر من خلال مواجهة الفرد مواقف الحياة العملية والتي تكون له بمثابة مشكلات، والوصول إلى حلول غير تقليدية لتلك المشكلات.
- المرونة التلقائية Spontaneous Flexibility: وتعرف على أنها قدرة الفرد على إنتاج أكبر قدر ممكن من الأفكار المتنوعة حول موقف ما، والانتقال من فكرة إلى أخرى حول مشكلة ما، ومدى تنوع الأفكار والحلول التي أنتجها دون التقيد بإطار معين حول الموقف أو المشكلة التي تواجهه، فضلا عن أن المرونة التكيفية تعبر عن قدرة الفرد على تغيير وجهته المعرفية تجاه مشكلة أو موقف قد يواجهه، أما

المرونة التلقائية فهي تعبر عن قدرة الفرد على إنتاج العديد من الأفكار مستخدمًا إمكاناته المعرفية والانفعالية، وفي وقت قصير تجاه موقف معين.

في ضوء ما سبق استخلص الباحث ثلاثة أبعاد للمرونة المعرفية، تتضمن معظم الأبعاد التي توصل إليها الباحثون في الدراسات السابقة، وهي تتمثل في:

- إدراك وجهات النظر المتعارضة.
- توليد البدائل المتنوعة.
- البناء والتعديل المعرفي.

بعض المداخل النظرية لتفسير المرونة المعرفية:

أشار Schaie, et al (1991: 373) إلى أن مفهوم (التصلب/المرونة) يتكون من ثلاثة أبعاد هي: المرونة المعرفية الإدراكية، والمرونة الإدراكية الشخصية ، السرعة النفس حركية ، وعلية تقع سمة المرونة على أحد طرفي متصل في حين يقع التصلب على الطرف.

أما علم الأعصاب فقد فسر المرونة المعرفية بأنها مجموعة من القدرات تتضمن القدرة على تغيير الانتباه من أجل الادراك والمعالجة والقدرة على الاستجابة الى المواقف بطريقة مختلفة تبعا لتغير الموقف، ويكون هذا نتيجة للتفاعل بين الخلايا العصبية الموجودة في وسط الدماغ مثل القشرة الدماغية والمهاد وتحت المهاد (Eslinger & Grattan, 1993: 20).

وقدم Spiro; Feltovitch; Jacobso & Coulson (1992: 71) نظريةً للمرونة المعرفية تقوم على ضرورة التعلم العميق للمادة التعليمية، والذي يجعل المتعلم قادراً على نقل المعرفة التي يكتسبها إلى مواقف أخرى جديدة، وذلك من خلال العمل على تقديم المعلومات في سياقات مختلفة، وبطرق متعددة نظرًا لأن المواقف التي يواجهها المتعلم متنوعة، وهو ما يستدعي منه النظر إليها من زوايا متعددة، وتركز نظرية المرونة المعرفية على كيفية تحقيق الفهم العميق للمجالات التعليمية المعقدة، وغير منظمة البناء لتجنب الوقوع في مشاكل الفهم البسيط لها، وذلك يكون من خلال تقوية الترابطات بين أجزاء المعلومات وتناولها بطرق متعددة.

وتعالج نظرية المرونة المعرفية عند سبيرو عملية التمثيل العقلي المعرفي على نحو عميق؛ حيث تشير إلى إمكانية تمثيل المتعلمين عدة مخططات معرفية لحل مشكلة واحدة، بدلًا من التركيز على تمثيل مخطط واحد لكل موقف (Pancer; Hunsberger; Pratt & Alisat, 2000: 40).

المرونة المعرفية والتوافق مع الحياة الجامعية:

يعد متغير المرونة المعرفية واحدًا من المتغيرات التي تساعد الطالب الجامعي على التوافق مع حياته الجامعية، فعندما يكلف الطالب بأداء مهمة ما فإن سلوكه الذي يتسم بالمرونة المعرفية هو الذي يجعله قادرًا على التكيف والتوافق مع الظروف البيئية، حتى إذا تغيرت الظروف نفسها أثناء أداء المهمة؛ مما يعني أن الطالب المكلف بأداء مهمة يجب أن يكون ذا تركيز عال وبشكل مستمر لكي يكون مرنًا ومتوافقاً مع بيئته، وهو ما يشير إلى أن المرونة المعرفية تعتمد على عمليات الانتباه والتمثيل المعرفي، كما تعتمد أيضًا على عمليات الانتباه؛ فالفرد بحاجة إلى مستوى عالٍ من السيطرة الانتباهية خاصة عند اكتشاف تغيرٍ في الموقف الذي يواجهه؛ لذا عليه أن يلاحظ الظروف التي تتداخل مع مهمته وأن يتوافق معها بشكل فعال (Canas; Quesada; Antoli & Fajardo, 2003: 484) .

ويضيف Spiro, et al (1996: 58) أن الطلاب الجامعيين الذين يتمتعون بالمرونة المعرفية يتميزون بأنهم قادرون على اكتساب المعرفة بسهولة من خلال اختصار أو اختزال reductive المهمة أو المحتوى المراد تحصيله من خلال عدة مظاهر، منها:

- التبسيط الزائد للتعقيد والبنى غير المنتظمة.
- الاعتماد على التمثيل العقلي الجاهز، والبنى المعرفية الموجودة سابقًا.
- تقسيم البنى المعرفية الى فئات مستقلة جامدة (غير قابلة للتجزئة أو الانفصال).
- الاعتمادية الزائدة على العمليات العقلية – من أعلى إلى أسفل – والمتمثلة بمفاهيم المتعلم وأهدافه، والعمليات العقلية من أسفل الى أعلى والمتمثلة بدوافع المتعلم ومثيراته الخارجية.
- تمثيل المعرفة بشكل مستقل عن السياق الموجود فيه.

- نقل المعرفة على نحو غير فعال من خلال الترميز المعرفي المخططات.

كما أن للجمود والتعقيد المعرفي تأثيرًا سلبيًّا على التوافق مع الحياة الجامعية للطلاب؛ وهو ما أكدته دراسة Pancer et al (2000) التي سعت إلى الكشف عن العلاقة بين التعقيد المعرفي والتوافق مع الحياة الجامعية أثناء الفرقة الأولى، وأجريت الدراسة على ٢٢٦ من الطلاب (٦٨ من الذكور و١٥٨ من الإناث)، والذين قاموا بالاستجابة على مقياس التوافق مع الحياة الجامعية، بالإضافة إلى بعض الأسئلة مفتوحة النهايات لكشف التعقيدات المعرفية لدى الطلاب، وتوصلت الدراسة إلى أن الطلاب ذوي المستويات المرتفعة من التعقيد المعرفي كانوا أقل توافقـًا مع الحياة الجامعية مقارنة بمنخفضي التعقيد المعرفي وأمكن عزو ذلك إلى ما للتعقيد المعرفي من آثار سلبية على التوافق مع الحياة الجامعية.

وتشير الدراسات إلى أن المرونة في استخدام أساليب المواجهة تعد ذات دورٍ فعال في تحقيق التوافق مع الحياة الجامعية لدى الطلاب؛ ففي الدراسة التي أجراها Reyes (2011) استهدفت الدراسة التحقق من العلاقة بين التوافق مع الحياة الجامعية بكل من المرونة في استخدام أسليب المواجهة، والهوية العرقية، والانسجام الثقافي، وقام ١٩٥ من طلاب الجامعة اللاتينيين بالفرقتين الأولى والثانية باستكمال المقاييس الخاصة بالمتغيرات سالفة الذكر، وبينت النتائج وجود علاقة دالة إحصائيـًا بين كل من المرونة في استخدام أساليب المواجهة والتوافق الجامعي؛ حيث كان الطلاب الأكثر مرونة في توظيف أساليب المواجهة أكثر توافقـًا.

وتؤكد دراسة Lin (2013) العلاقة الارتباطية الموجبة بين المرونة المعرفية والتوافق في المجال الأكاديمي – أحد أبعاد التوافق مع الحياة الجامعية –؛ حيث سعت الدراسة إلى تحديد علاقة كل من المرونة المعرفية والانفتاح على التغيير بالأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وتأثير كل منهما على الأداء الأكاديمي للطلاب، وتكونت عينة الدراسة من ٧٧٠ من طلاب الجامعة القومية بتايوان، وتم جمع البيانات باستخدام مقياس المرونة المعرفية، ومقياس الانفتاح على التغيير، وكام من أهم ما توصلت إليه الدراسة وجود علاقة موجبة دالة إحصائيـًا بين المرونة المعرفية والأداء

الأكاديمي، وأن للمرونة المعرفية تأثيرًا إيجابيًّا دالًا على الأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

ثالثًا: الذكاء الانفعالي:

حظا مفهوم الذكاء الانفعالي في العقدين الأخيرين من القرن الماضي باهتمام الكثير من الباحثين، حتى أصبح من أكثر الموضوعات دراسةً وبحثًا؛ نظرا لأهميته ودوره الفعال في حياة الفرد، ومساهماته الواضحة في نجاحه وقدرته على التكيف في المواقف الحياتية التي يتفاعل فيها مع أفراد مجتمعه.

وقد أشارت الدراسات إلى أن الذكاء العام وحده لا يضمن نجاح الفرد وتفوقه، وإنما يحتاج إلى الذكاء الانفعالي الذي يعد مفتاح النجاح في المجالات العلمية والعملية (Vincent, 2003: 21)؛ ونتيجة لذلك فقد جذب مفهوم الذكاء الانفعالي اهتمام عدد من الباحثين في نهاية القرن العشرين.

ويعد الباحثان Mayer and Salovey أول من استخدم مصطلح الذكاء الانفعالي، حيث اعتبرا الذكاء الانفعالي نوعا من أنواع الذكاء الاجتماعي الذي يتضمن القدرة على مراقبة الانفعالات والمشاعر الخاصة بالفرد والآخرين، والتمييز بين المشاعر والانفعالات المختلفة، وتوصلا إلى أن الأفراد الذين لديهم ذكاء انفعالي مرتفع يعبرون عن انفعالاتهم، ويدركون انفعالات الأخرين، وينظمون عواطفهم بشكلٍ جيد (Johnson, 2008: 17).

وفي بداية التسعينيات من القرن الماضي اهتم Goleman بأعمال Mayer and Salovey، وقدم في كتابه "الذكاء الانفعالي Emotional Intelligence" رؤيته من حيث طبيعة الذكاء الانفعالي ودوره في مجالات الحياة، واعتقد بأن هناك قدرات غير معرفية تلعب دورًا مهمًا في نجاح الأفراد، وحدد تلك القدرات في الجوانب الانفعالية والاجتماعية، وقد افترض Goleman بأن الذكاء الانفعالي قدرة قابلة للتعلم. وقسم الكفاية الانفعالية إلى قسمين، هما: الكفاية الشخصية Personal Competence والتي تمكن الفرد من إدارة الذات، والكفاية الاجتماعية (Social Competence) والتي تمكنه من إدارة علاقاته مع الآخرين (Vincent, 2003: 23).

ويذكر Bar-On (2006: 14) أن تجميع مفهومي الانفعال والذكاء قد أدى إلى بروز مفهوم الذكاء الانفعالي الذي يتضمن التفاعل المشترك والتأثير المتبادل بين الجوانب الانفعالية والجوانب المعرفية.

ويمكن استعراض بعض التعريفات لأشهر من تناولوا مفهوم الذكاء الانفعالي؛ حيث يذكر Goleman (1995: 53) أن الذكاء الانفعالي يشمل مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي يتمتع بها الفرد واللازمة للنجاح المهني والنجاح في الحياة.

ويعرفه Bar-On (1997: 16) بأنه مجموعة منظمة من المهارات والكفايات غير المعرفية في الجوانب الشخصية والاجتماعية والانفعالية التي تؤثر في قدرة الفرد على النجاح في البيئة.

أما Murray (1998: 99) فقد عرف الذكاء الانفعالي بأنه قدرة الفرد على كبح المشاعر السلبية كالغضب والشك، والتركيز على المشاعر الإيجابية كالثقة والهدوء.

ويعرف Mayer; Salovey and Caruso (2000: 397) الذكاء الانفعالي بأنه مجموعة من القدرات التي تفسر انفعالات الفرد المتغيرة بشكل دقيق، وأن الفهم الأكثر دقة للانفعال يقود إلى حل أفضل للمشكلات في حياة الفرد الانفعالية.

ويذكر Mayer; Dipaolo and Salovey (2003: 773) أن الذكاء الانفعالي يعبر عن الأسلوب المتبع في معالجة المعلومات الانفعالية التي تتضمن تقييمًا دقيقًا لانفعالات الفرد وانفعالات الآخرين والتعبير المناسب عن هذه الانفعالات والتنظيم التكيفي لها؛ مما يؤدي إلى النجاح في المواقف الحياتية.

ويعرفه George (2010: 1029) بأنه القدرة على إدراك المشاعر الذاتية، وتنظيمها، وفهم مشاعر الآخرين؛ بحيث يستطيع الفرد التأثير فيهم.

ويعرَّفه Murthy (2014: 18) بأنه القدرة على اختيار المشاعر الصحيحة المناسبة وايصالها بشكل فعال، وتشمل الكفاءة الانفعالية، والوعي بالمشاعر الذاتية، وتحديد مشاعر الآخرين، والتعاطف معهم.

وفي ضوء ما سبق يمكن تعريف الذكاء الانفعالي في الدراسة الحالية بأنه: قدرة الطالب الجامعي الأزهري على الوعي بالعمليات الانفعالية الذاتية وإدارتها بشكل جيد، بالإضافة إلى فهم انفعالات الآخرين في المواقف المختلفة، والقدرة على التعامل معها ومعالجتها بطريقة تمكنه من التفاعل والانسجام مع الآخرين، وتحقق له التوافق مع بيئته في الحياة الجامعية".

بعض النماذج المفسرة للذكاء الانفعالي:

حاولت بعض النماذج تفسير الذكاء الانفعالي، ومنها:

نموذج Mayer–Salovey للذكاء الانفعالي (نموذج القدرة):

قدم Mayer and Salovey (1997: 3–13) نموذجا في الذكاء الانفعالي عُرف بنموذج القدرة Ability Model، ويشير النموذج إلى أن الذكاء الانفعالي عبارة عن مجموعة من القدرات العقلية تساهم في التفكير المنطقي؛ إذ إن الانفعالات تعزز التفكير، وتوصلا إلى أربعة أبعاد للذكاء الانفعالي وهي:

- إدراك الانفعالات Perceiving Emotions: ويشير إلى القدرة على تحديد الانفعالات في أفكار ولغة وأصوات وسلوك الأفراد الآخرين، ويتضمن هذا البعد القدرة على التمييز بين الدقة وعدم الدقة، والأمانة وعدم الأمانة في التعبير عن الانفعالات ونحوها.
- استخدام الانفعالات Using Emotions: ويشير الى الكيفية التي تتشكل بها أفكار الفرد والأنشطة المعرفية الأخرى من خلال خبراته الانفعالية، ويتضمن هذا البعد تنشيط التفكير بتوجيه الانتباه إلى المعلومات المهمة، ومن ثم القدرة على إيجاد واستخدام الانفعالات الضرورية لتوصيل المشاعر أو توظيفها في عمليات معرفية أخرى.
- فهم وتحليل الانفعالات Understanding and Analyzing Emotions: ويتضمن القدرة على تصنيف الانفعالات إلى انفعالات مركبة – كشعور الفرد بكل من الكره والحب للشخص نفسه–، وانفعالات متتابعة متسلسلة – كأن يتعلم الفرد أن الانفعالات تميل للحدوث في سلسلة أو ترتيب معين؛ فالغضب يزداد

حدة ليصل إلى الهيجان مثلا-، كما يتضمن هذا البعد أيضًا القدرة على فهم المعاني التي تعبر عنها الانفعالات.

- إدارة الانفعالات Managing Emotions: وتتضمن القدرة على إدارة المشاعر الذاتية ومشاعر الآخرين، وضبط الانفعالات والمشاعر السالبة، وزيادة المشاعر السارة منها دون كبت أو إسراف. والقدرة على الانفتاح على المشاعر، ومراقبتها وتنظيمها بشكل كامل لتشجيع النمو الانفعالي والعقلي.

نموذج Bar-On للذكاء الانفعالي(النموذج المختلط):

قام Bar-On (1997) بمراجعة الأدب النفسي المتعلق بخصائص الشخصية الذي يفسر السبب الذي يجعل بعض الأفراد أكثر نجاحا من البعض الآخر، وقدم نموذجا في الذكاء الانفعالي عرف بالنموذج المختلط Mixed Model؛ إذ يضم قدرات عقلية كالوعي الذاتي الانفعالي، وخصائص شخصية تعد منفصلة عن القدرات العقلية كالاستقلالية في الشخصية Personal Independence؛ حيث عد الذكاء الانفعالي يتكون من١٥ مهارة وكفاية، موزعة على خمسة مكونات في الجوانب الشخصية والاجتماعية والانفعالية تتعلق بنجاح الأفراد، وهذه المكونات هي:

- المكونات الشخصية الداخلية Intrapersonal Components: والتي تفسر علاقة الفرد مع نفسه، ويضم هذا المكون خمس قدرات هي: الوعي الذاتي الانفعالي، والتوكيد، واعتبار الذات Self-Regard، وتحقيق الذات Self-actualization، والاستقلالية.
- مكونات العلاقات بين الأشخاص Interpersonal Components: والذي يفسر علاقة الفرد مع الأفراد الآخرين. ويضم هذا المكون ثلاث قدرات هي: العلاقات الشخصية، والمسؤولية الاجتماعية، والتقمص العاطفي (التعاطف).
- المكونات التكيفية Adaptability Components: ويضم هذا المكون ثلاث قدرات هي: مهارات حل المشكلات، والمرونة، واختبار الواقعية Reality Testing.
- مكونات إدارة الضغوط والتوتر Stress Management Components: ويضم هذا المكون قدرتين هما: تحمل الضغوط، ومقاومة الاندفاع.

- مكونات المزاج العام General Mood: ويضم هذا المكون قدرتين هما: التفاؤلية Optimism أي القدرة على النظر إلى الجانب المضيء في الحياة، والسعادة (Happiness) أي الشعور بالرضا في الحياة والتمتع بها.

نموذج Goleman (نموذج الكفاءات الانفعالية):

يركز نموذج الذكاء الانفعالي الذي قدَّمه Goleman (1998: 93-102) على الذكاء الانفعالي كمجموعة واسعة من الكفاءات والمهارات التي تدفع الأداء الإداري، وتم تصميم نموذج الذكاء الانفعالي المبني على الكفاءة الذي اعد خصيصًا لتطبيقه في مجال العمل، وقام باستكشاف أهمية الذكاء الانفعالي علي الأداء الوظيفي، وافترض أن الذكاء الانفعالي يعد أقوى مؤشر للتنبؤ بالنجاح في مجال العمل.

ويُنظر إلي نموذج Goleman للذكاء الانفعالي علي أنه نموذج مختلط، حيث يتميز بالمناطق الخمسة الواسعة. وهي: معرفة مشاعر الفرد (الوعي الذاتي)، وإدارة العواطف (الإدارة الذاتية)، وتحفيز الذات، والتعرف على عواطف الآخرين (الوعي الاجتماعي)، والتعامل مع العلاقات (إدارة العلاقات)، كما اشتمل علي مجموعة من الكفاءات الانفعالية داخل كل بناء، وهذه الكفاءات الانفعالية ليست مواهب فطرية، وإنما قدرات علمية يجب العمل عليها وتطويرها لتحقيق الأداء المتكامل، ويفترض Goleman أن الأفراد يولدون بذكاء عاطفي عام يحدد إمكاناتهم لاكتساب كفاءات عاطفية (Johnson, 2008: 21).

ويُلخص Goleman (1998: 97-99) المجالات الخمس الواسعة لنموذج الذكاء الانفعالي في مقالته الشهيرة المنشورة في Harvard Business Review (HBR) كما يلي:

- الوعي الذاتي: التعرف على العواطف الذاتية والمزاج العام وفهمه ومدي تأثيره على الآخرين.
- التنظيم الذاتي: ويعني القدرة على التحكم أو إعادة توجيه المشاعر الذاتية.
- الدافعية: القدرة على تحقيق الأهداف باستخدام الطاقة والمثابرة، وهو ما يدل علي أنها محرك قوي لتحقيق التفاؤل.

- التعاطف: القدرة على فهم التركيب الانفعالي للأشخاص الآخرين، والمهارة في التعامل معهم وفقًا لردودهم الانفعالية.
- المهارات الاجتماعية: الكفاءة في إدارة العلاقات وبناء الشبكات الاجتماعية، والقدرة على إيجاد أرضية مشتركة.

وفي ضوء ما سبق استخلص الباحث أربعة أبعاد للذكاء الانفعالي تتضمن بشكل كبير الأبعاد التي توصل إليها الباحثون في الدراسات السابقة، وهذه الأبعاد هي: (الوعي بالانفعالات الذاتية، وإدارة الانفعالات الذاتية، وفهم انفعالات الآخرين، ومعالجة انفعالات الآخرين).

خصائص ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع:

يشير Vincent (2003: 33) إلى أن الذكور ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع يتصفون بالتوازن الاجتماعي، والانطلاق والمرح، ولا يتعرضون للمخاوف والقلق، ولديهم قدرة عالية على الإخلاص للأشخاص والمبادئ، وتحمل المسؤولية، كما أنهم يتصفون بالمظهر الأخلاقي اللائق، بينما يتصف الإناث ذوات الذكاء الانفعالي المرتفع بالقدرة على التعبير عن مشاعرهن بصورة مباشرة، بالإضافة إلى القدرة على التكيف مع الضغوط النفسية، وسهولة تكوين علاقات اجتماعية جديدة.

وفي هذا الصدد تم استخلاص مجموعة من الخصائص التي يتميز بها ذوو الذكاء الانفعالي المرتفع من خلال مراجعة عدد من الدراسات السابقة، ومن تلك الخصائص:

- الوعي بالانفعالات الذاتية، والقدرة على تطوير نموذجٍ دقيقٍ للذات، وتطوير الخبرات الداخلية، والعمل باستقلالية، والعيش وفق نظامٍ قيميٍّ وأخلاقي (Mayer, et al., 2003: 775).
- القيام باستبصاراتٍ حول النفس الإنسانية وخصائصها المعقدة، والمناضلة من أجل تحقيق الذات، كما أنهم مصدر طاقة وحيوية للآخرين (سامية القطان، ٢٠٠٥: ٥٧).

- القدرة على قراءة مشاعر الآخرين وانفعالاتهم، مع الاستجابة المناسبة لهذه المشاعر، والقدرة على تحديد ما يفكرون فيه وما يشعرون به بدقة (جابر محمد عيسى وربيع عبده رشوان, ٢٠٠٦: ٥٢).
- التمتع بدرجة عالية من الثقة بالنفس، ومن الدوافع الداخلية التي تحفزهم على مواصلة الجهد، والقدرة على التعبير عن مختلف مشاعرهم، والتعاطف في المواقف الاجتماعية، والتعاون مع الآخرين (محمد المصري، ٢٠٠٧: ١٦٥).
- الرضا عن علاقاتهم مع الأخرين، والقدرة على استيعاب وجهات النظر المختلفة، والتمتع بدرجة عالية من الرضا والسعادة، وتجنب الانفعالات السالبة، وتمييز التغيرات الانفعالية الحقيقية والزائفة، والقدرة على التكيف مع المستجدات (عبد العظيم المصدر، ٢٠٠٨: ٥٩٨).
- التمتع بدرجة منخفضة من الاكتئاب، والقلق، والقدرة على إقامة علاقات طيبة مع الآخرين، والقدرة على فهم رسائل لغة الجسد الواردة منهم (Chauhan, 2011: 80)
- الالتزام، والتفاؤل، والمرح، والصراحة، والقدرة على التأثير في الآخرين، وعلى تحمل المسؤولية (Maduramente, 2015: 39).
- التكيف مع الضغوط النفسية، والتلقائية، والاستمتاع بالحياة، مواصلة العمل لساعات طويلة دون انقطاع (Sim & Bang, 2016: 25)
- القدرة على تحديد الأولويات، والنجاح الأكاديمي، وامتلاك مهارات اجتماعية عالية، والتمتع بشخصية متكاملة، والقدرة على القيادة، والواقعية والتكيف مع الواقع (Katanani, 2018: 620).

الذكاء الانفعالي والتوافق مع الحياة الجامعية:

يلعب الذكاء الانفعالي دورًا كبيرًا في مساعدة الطلاب على التوافق مع الحياة الجامعية، والذي بدوره يساعدهم في تحقيق درجة مرتفعة من الصحة النفسية؛ حيث يتضمن هذا النوع من الذكاء القدرة على الاستجابة بشكل ملائم لكل المواقف الطارئة (Mayer and Salovey, 1997).

ووفقا لـ Goleman (1998: 101) فان الذكاء الانفعالي عامل رئيس للنجاح في المدرسة والبيت والعمل؛ فعلى مستوى المدرسة يرى Goleman أن الطلاب ذوي الذكاء الانفعالي أكثر شعبية ومحبوبون من أصدقائهم، وذوو مهارة اجتماعية عالية، وأقل عدوانية، ويكونون أكثر انتباهًا في مواقف التعلم، وعلى مستوى البيت فإن الطلاب ذوي الذكاء الانفعالي يكونون أكثر فعالية في حياتهم. أما على مستوى العمل فإن الطلاب ذوي الذكاء الانفعالي يعززون عمل الفريق بمساعدة الآخرين في التعلم ليصبح العمل أكثر فاعلية، وذلك بسبب قدرتهم على رؤية الأشياء من وجهة نظر الآخرين؛ ولذا فهم يشجعون التعاون أثناء انجاز المهمات التعليمية.

وقد حاولت دراسة Chauhan (2011) استقصاء العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتوافق مع الحياة الجامعية لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من ٢٠٠ طالب وطالبة. وتم القياس بواسطة اختبار الذكاء الانفعالي ومقياس التوافق مع الحياة الجامعية، وأوضحت النتائج وجود ارتباط دال إحصائيـًا بين الذكاء الانفعالي والتوافق مع الحياة الجامعية.

ويرى Elias (1997: 22) أن نجاح عمل الفريق يتطلب تعليم الطلاب الذكاء الانفعالي؛ حيث يؤثر ذلك في قدرتهم على تنظيم انفعالاتهم وحل مشكلاتهم بهدوء؛ مما يساعدهم على مواجهة الصعوبات والتوافق مع العوائق المختلفة، وهو ما يعينهم على النمو بشكل سليم، وبالتالي النجاح على المستوى الشخصي والمهني في المستقبل.

وقد سعت دراسة Maduramente (2015) إلى الكشف عن علاقة كل من الذكاء الانفعالي والهوية العرقية بالتوافق مع الحياة الجامعية، وتمثلت عينة الدراسة في ١٧٨ من طلاب الجامعة، وتم جمع البيانات من خلال أحد المسوح التي أجريت عبر الانترنت في الفترة من ٢٠١٢ حتى ٢٠١٥، على استبيان التوافق مع الحياة الجامعية، واختبار الذكاء الانفعالي، ومقياس الهوية العرقية، وبالنسبة للنتائج، فقد بينت وجود علاقة موجبة دالة إحصائيـًا بين التوافق مع الحياة الجامعية والذكاء الانفعالي، ووجدت علاقة سالبة دالة إحصائيـًا بين التوافق مع الحياة الجامعية والهوية العرقية، وأمكن التنبؤ بالدرجة الكلية للتوافق مع الحياة الجامعية وأبعاده الفرعية – التوافق الأكاديمي،

والتوافق الاجتماعي، والتوافق الانفعالي، والالتزام بالهدف/التعلق المؤسسي – من خلال الذكاء الانفعالي والهوية العرقية.

وتؤكد سامية القطان (٢٠٠٥: ٥٦) على أن الأفراد ذوي القدرة على تنظيم انفعالاتهم أقل احتمالا للتعرض للاضطرابات النفسية ومن ثم أكثر توافقا؛ ومن ثم هدفت دراسة Sim & Bang (2016) إلى التحقق من علاقة كل من الذكاء الانفعالي، ومواجهة الضغوط بالتوافق مع الحياة الجامعية، تكونت عينة الدراسة من ٢٢٧ من طلاب الجامعة – تخصص تمريض – بالفرقتين الأولى والثانية، وتم جمع البيانات بواسطة مقياس الذكاء الانفعالي الذي أعده Wong & Law, 2002، ومقياس المواجهة إعداد Amirkhan, 1990، ومقياس التوافق مع الحياة الجامعية إعداد Jung & Park, 2009، وبالنسبة للنتائج، وكان من أهم ما توصلت إليه الدراسة وجود علاقة موجبة بين الذكاء الانفعالي والتوافق مع الحياة الجامعية.

ويلعب الذكاء الانفعالي دورا حيويا في توجيه سلوك الفرد وعلاقته مع الأخرين، فالفرد الذي يمتلك القدرة على فهم الآخرين ويتعامل مع من حوله بمرونة ومهارة ومسؤولية سيكون أقدر على النجاح في إقامة علاقات اجتماعية إيجابية مع الأخرين (Schilling, 1996: 36). ويشير Cooper and Swaf (1997: 25) إلى أن الأفراد ذوي القدرات المرتفعة من الذكاء الانفعالي أكثر صحة ونجاحا، ويؤسسون علاقات اجتماعية قوية، ويمتلكون مهارات قيادية فعالة، ونجاح مهني أكثر مقارنة بنظرائهم ذوي القدرات المنخفضة من الذكاء الانفعالي.

وقد هدفت دراسة Katanani (2018) إلى استقصاء مستويات الذكاء الانفعالي لدى طلاب الجامعة وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي. وأجريت الدراسة على ٥٠٠ من طلاب الجامعة بالأردن (١٥٥ ذكور ، ٣٤٥ إناث)، والذين قاموا بالاستجابة على مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس التوافق النفسي والاجتماعي. وكشفت نتائج الدراسة عن تمتع أفراد العينة بمستوى متوسط من الذكاء الانفعالي، ووجدت علاقة موجبة دالة إحصائيـًا بين الذكاء الانفعالي والتوافق النفسي والاجتماعي، وساهم الذكاء الانفعالي بنسبة (٨٢%) من التباين في مستوى التوافق النفسي والاجتماعي.

رابعًا: المهارات الاجتماعية:

تعريفات المهارات الاجتماعية:

يذكر Lorr; youniss & Stefic (1991: 507) أن المهارات الاجتماعية عبارة عن قدرة الفرد على تقديم الاستجابات اللفظية وغير اللفظية بفعالية في المواقف الاجتماعية وهي مهمة من أجل المحافظة على العلاقات الاجتماعية وتنميتها.

ويعرفها Kolb & Maxwel (2003: 163) بأنها مجموعة من المهارات تتمثل في: التواصل، وحل المشكلات، واتخاذ القرار، والتوكيدية، والتفاعل مع الرفاق، والتحكم الذاتي، وهي مهارات مهمة للبدء وتسهيل التفاعلات الاجتماعية الإيجابية مع الرفاق والمعلمين وأعضاء المجتمع.

وعرفتها Lane (2004: 318) بأنها مهارات تتضمن سلوكيات لفظية وغير لفظية محددة ومميزة، وتقتضي من الفرد استجابة ملائمة وإيجابية وفعالة يتأثر أداؤها بخصائص تفاعل الفرد مع البيئة المحيطة به.

ويذكر عادل عبدالله محمد (٢٠٠٥: ٤٠٩) أن المهارات الاجتماعية عبارة عن مجموعة الاستجابات والأنماط السلوكية الهادفة، اللفظية منها وغير اللفظية التي تصدر عن الفرد، والتي تتضمن المبادأة بالتفاعل الاجتماعي مع الآخرين، ومشاركة ما يقومون به من أنشطة، وألعاب، ومهام مختلفة، وتكزين علاقات اجتماعية إيجابية، وصداقات معهم، والتعبير عن المشاعر، الانفعالات، والاتجاهات نحوهم، واتباع القواعد والتعليمات، والقدرة على مواجهة وحل المشكلات الاجتماعية المختلفة.

ويعرف Soares; Francischetto; Peçanha; Miranda & Dutra (2013: 319) المهارات الاجتماعية بأنها" مجموعة من الأنماط المتعلَّمة التي تجعل الفرد قادرا على التصرف بواقعية، وتمكنه من الحصول على المكافأة الاجتماعية من البيئة التي يعيش فيها".

كما تعرف دعاء سعيد (٢٠١٤: ٧٥) المهارات الاجتماعية بأنها مجموعة من السلوكيات اللفظية وغير اللفظية التي تحقق للفرد قدراً من التفاعل الاجتماعي مع الرفاق، وتقبل الرفاق له.

ويتضح من التعريفات السابقة أن هناك اختلافًا في الرؤى حول مفهوم المهارات الاجتماعية، ولعل هذا يعود إلى اختلاف وجهات نظر الباحثين حول طبيعة هذه

المهارات،؛ حيث ينظر إليها البعض على أنها تمثل مجموعة المهارات اللازمة لتحقيق كفاءة الأفراد الاجتماعية، والبعض يركز على كونها معيارا للسلوك الاجتماعي الناجح؛ بحيث تشتمل على المهارات اللفظية وغير اللفظية، في حين ينظر إليها آخرون على أنها مجموعة من السلوكيات المقبولة اجتماعيا، وبالتالي فهي لازمة لعملية التواصل الاجتماعي بين الفرد وبين المحيطين به.

ولكن تجدر الإشارة إلى أن الباحثين ينظرون إلى المهارات الاجتماعية في ضوء مهمة أساسية، وهي تحقيق عملية التوافق.

أبعاد المهارات الاجتماعية:

تعددت أبعاد المهارات الاجتماعية واختلفت تبعا للخلفيات النظرية التي انطلق منها الباحثون، وسيعرض الباحث بعض هذه الأبعاد على النحو التالي:

قام Meisels; Atkins-Burnett & Nicholson (1996: 26-27) بتحديد أبعاد المهارات الاجتماعية تبعًا لمقياس Gresham & Elliot وهي كالتالي:

- التعاون: ويتضمن سلوكيات مثل مساعدة الآخرين، وتبادل المواد واتباع التعليمات والقواعد.
- التوكيدية: ويتضمن سلوكيات المبادأة والتفاعل مثل طلب المعلومات من الآخرين ، تقديم نفسه للآخرين ، الاستجابة لأفعال الآخرين مثل ضغوط الرفاق وإهانتهم.
- المسؤولية: وتتضمن قدرة الفرد والحفاظ على الممتلكات، وتحمل مسؤولية أفعاله.
- التعاطف: ويتضمن السلوكيات التي تعكس الاهتمام واحترام مشاعر الآخرين ووجهات نظرهم.
- التحكم الذاتي: وهي السلوكيات التي تظهر في مواقف الصراعات مثل الاستجابة المناسبة للمضايقات وغيرها.

ويضيف محمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٨ب: ٩) أن المهارات الاجتماعية تتضمن جانبين، هما:

- الجانب الانفعالي: ويشمل مهارات التعبير الانفعالي، والحساسية الانفعالية، والضبط الانفعالي.

- الجانب الاجتماعي: ويشمل مهارات التعبير الاجتماعي، والحساسية الاجتماعية، والضبط الاجتماعي.

وتوصل Antony (2007: 236) إلى ست مهارات أساسية وهي:

- مهارات اجتماعية أولية: مثل مهارات التساؤل والإصغاء، والقدرة على الحوار والمناقشة.
- مهارات اجتماعية متعددة: مثل: القدرة على التعامل مع الآخرين، وإصدار التوجيهات والتعليمات.
- مهارات خاصة بالمشاعر والأحاسيس: مثل القدرة على تفهم مشاعر الآخرين وتقديرها.
- مهارات تمثل بدائل للمشاعر العدائية: مثل القدرة على الاستجابة للاستثارة عن طريق ضبط النفس، والسيطرة على المشاعر الانفعالية.
- مهارات التخطيط للمستقبل: مثل تحديد الفرد لاحتياجاته، والقدرة على وضع الأهداف، واتخاذ القرار في الوقت المناسب.
- مهارات أساسية وضرورية للاستجابة لعوامل الإجهاد: مثل القدرة على التجاوب والإقناع، والقدرة على التعامل مع مواقف التذمر والشكاوي.

ويذكر أيمن عبدالعزيز سلامه (٢٠١٢: ١١٨) أن المهارات الاجتماعية طبقًا للنموذج المعرفي تتضمن مهارات ثلاث وهي: المهارات التعبيرية، ومهارات الاستقبال، ومهارات التنظيم.

ومن خلال ما سبق يعرف الباحث المهارات الاجتماعية لدى طلاب جامعة الأزهر بأنها: مجموعة من المهارات تمكن الطالب الجامعي الأزهري من الوصول إلى التوافق مع حياته الجامعية، وهي تتمثل في:

- التعبير الاجتماعي: ويقصد به مهارة الطالب الجامعي الأزهري في التأثير اللفظي على الآخرين، بحيث تكون لديه مهارة بدء المحادثة، والتحدث بتلقائية وطلاقة لغوية؛ مما يمكنه من إقامة علاقات اجتماعية وصداقات متعددة مع الآخرين.

- الحساسية الاجتماعية: وتعني وعي الطالب الجامعي الأزهري بسلوكياته، وفهمه الكامل لآداب وقواعد السلوك اللائق اجتماعيًا، بما في ذلك القدرة على الإنصات واستقبال رسائل الآخرين، ونحو ذلك.
- الضبط الاجتماعي: ويقصد به مهارة الطالب الجامعي الأزهري في القيام بأدوار اجتماعية متنوعة، والنجاح في كل منها، والمهارة في تكييف السلوك الشخصي بما يناسب الموقف الاجتماعي الذي يواجهه.

أهم النظريات المفسرة للمهارات الاجتماعية:

- نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا:

أوضح باندورا من خلال ما قام به من دراسات أن هناك مجموعة من الأساليب العلاجية تعتمد على نظرية التعلم الاجتماعي، وهي تساعد على تدريب الفرد على العديد من المهارات الاجتماعية، ومنها على سبيل المثال: التعلم من خلال ملاحظة النماذج أو التعلم بالقدوة، والتدريب على توكيد الذات، ولعب الأدوار؛ إذ إن عملية التعلم الاجتماعي عمليةٌ نشطة، تحتاج إلى مجموعة من الشروط؛ وذلك لضمان نجاحها ومنها: إعطاء تعليمات لفظية خلال عملية ملاحظة الأنموذج، وكذلك العمل على إثارة الدوافع والاهتمامات الشخصية للفرد والتي تدفعه إلى أن يتعلم بسرعة، كما يساعد الأداء الفعلي للسلوك على سرعة تعلمه، خاصة عندما يتضمن استجابات مركبة نسبياً (عبد الستار ابراهيم، عبدالعزيز الدخيل، رضوان إبراهيم ، ١٩٩٣: ٤٨).

كما يرى باندورا أنه في السلوك الإنساني لابد من أخذ المؤشرات البيئية في الاعتبار، فالسلوك ليس قوى داخلية لدى الأفراد فحسب؛ بل لابد أن يحدث التفاعل بين تلك القوى الداخلية والخارجية (خبرات الفرد والبيئة) فينتج السلوك النهائي للفرد؛ فنحن ببساطة نتعلم من خلال تكرار ما يفعله الآخرون (محمد السيد عبد الرحمن، ١٩٩٨: ٥٠٢).

- نظرية التعلم الاجتماعي لروتر:

اهتمت نظرية التعلم الاجتماعي لروتر بالبحث في السلوك الإنساني داخل المواقف الاجتماعية، والتي ترى أن الفرد يمكنه التعلم من المواقف الاجتماعية من خلال مجموعة من المتغيرات المتمثلة في التوقع أو المعرفة المرتبطة بالموقف،

بالإضافة إلى متغير آخر وهو قيمة التعزيز أو الدافعية التي يحصل عليها الفرد عند نمذجته لسلوك ما، وتتأثر هذه المتغيرات بفعل سياق الموقف الذي تحدث فيه (جابر عبد الحميد، ١٩٩٠: ٤٣٣).

وقد وضع روتر مجموعة من المبادئ التي تحكم السلوك الإنساني وهي :

- التوقع: وهو مدى حصول الفرد على تعزيز ما، نتيجة لقيامه بسلوك محدد في موقف أو مواقف معينة.
- التعزيز: وهي تفضيل الفرد لتعزيز ما يرغب في الحصول عليه عند تساوي الفرص في الحصول على عدة تعزيزات أخرى.
- احتمالية السلوك: وتعني احتمال حدوث سلوك محدد في موقف معين لارتباطه بتعزيز أو عدة تعزيزات سابقة قُدمت لهذا السلوك من قبل.
- الموقف النفسي: ويشير إلى رؤية الفرد للموقف من حيث مكوناته والتي يمكنها أن تدعم المبادئ الثلاثة السابقة (Ryckman, 1989: 461-464).

في ضوء ما سبق يمكن القول بأن المهارات الاجتماعية من وجهة نظر "باندورا" تمثل مجموعة من المهارات التي يكتسبها الفرد نتيجة لتفاعل القوى الداخلية لديه مع البيئة الخارجية التي يتفاعل معها، بينما هي عند "روتر" مهارات متعلمة من المواقف الاجتماعية، يكتسب الفرد المعرفة الخاصة بها من خلال المواقف الاجتماعية، ويتوقف تمثلها في السلوك على التعزيز الذي يحصل عليه الفرد عند نمذجته لهذه المهارات في سلوكه.

المهارات الاجتماعية والتوافق مع الحياة الجامعية:

تعد المهارات الاجتماعية من أهم مؤشرات نجاح العلاقات لدى طلاب الجامعة؛ ولذا فهي تعد معيارًا إيجابيًّا للتمتع بالتوافق مع الحياة الجامعية، والحكم على الطلاب بتحقيق النجاح.

وقد حاولت دراسة Soares et al (2013) الكشف عن علاقة متغيري المهارات الاجتماعية والذكاء بالتوافق الأكاديمي الجامعي، وبلغت عينة الدراسة ٣٩٣ من طلاب الجامعة، ينتمون إلى مستويات اجتماعية واقتصادية متباينة، وتم جمع البيانات باستخدام مقياس المهارات الاجتماعية، واستبيان التوافق الأكاديمي، واختبار

رافن للمصفوفات المتتابعة، وكان من بين ما توصلت إليه الدراسة وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائيـًا بين المهارات الاجتماعية والتوافق الأكاديمي الجامعي.

وتتضمن المهارات الاجتماعية جانبين: يتمثل الأول منها في دلالتها الذاتية أو قيمتها بالنسبة للفرد، ويتمثل الثاني في أهميتها الاجتماعية بالنسبة للآخرين، وعادةً ما يترتب عليها آثار متعددة حيث تؤدي غالبا إلى التوافق، كما أن نقصها لدى الأفراد يعد سببًا من أسباب سوء التوافق (عادل عبدالله محمد، ٢٠٠٥: ٤٠٦).

وقد أوضح Carlyon (2007: 64) أن المهارات الاجتماعية من المحددات الرئيسة لنجاح الطالب أو فشله في المواقف الاجتماعية المختلفة، وهي تحدد أداء الاستجابة المناسبة للمواقف بفعالية في حالة ارتفاعها من جهة، ومن جهة أخرى فإن ضعفها يعد من أكثر العوامل التي تؤدي إلى القلق الاجتماعي؛ مما يمثل عائقًا يقف في سبيل توافق الطلاب مع الحياة الجامعية.

ومن ثم سعت دراسة Kusumaningsih (2016) إلى الكشف عن العلاقة بين القلق الاجتماعي والتوافق مع الحياة الجامعية، وشارك في الدراسة ٤٣٦ من طلاب الجامعة – تخصص علم نفس – بخمس جامعات بجاوا الوسطى. وتم الحصول على البيانات من خلال تطبيق مقياسي التوافق الجامعي والقلق الاجتماعي. وأوضحت النتائج وجود علاقة سالبة دالة إحصائيـًا بين درجات أفراد العينة على بعد الخوف من التقييم السالب ودرجاتهم على بعدي التوافق الأكاديمي والانفعالي، بينما لم توجد علاقة بين الدرجات على بعد الخوف من التقييم السالب والدرجات على بعدي التوافق الاجتماعي والتعلق المؤسسي، وارتبط كل من الانسحاب الاجتماعي والانهاك على مقياس القلق الاجتماعي بجميع الأبعاد المكونة لمقياس التوافق الجامعي على نحو دال.

وقد أشار يوسف محمد يوسف (٢٠١٧: ٣٩) إلى أن المهارات الاجتماعية هي التي تدفع الفرد إلى المشاركة في الأنشطة الحياتية المختلفة، بل هي واحدة من العوامل الشخصية الفاعلة في حياة كل فرد داخل المجتمع وبالأخص طلاب الجامعة، وقد حاولت دراسة Goudih; Abdallah, & Benraghda (2018) التحقق من العلاقة بين المشاركة الطلابية والتوافق مع الحياة الجامعية، وتمثلت عينة الدراسة في ٤٤٦ من طلاب الجامعة الإسلامية الدولية بماليزيا، وتم القياس بواسطة استبيان التوافق مع

الحياة الجامعية، والذي يتكون من ثلاثة أبعاد ممثلة في التوافق الأكاديمي، التوافق الاجتماعي والتوافق الانفعالي، بينما تم قياس المشاركة الطلابية بوسطة استبيان المشاركة الطلابية والذي يشتمل على ثلاثة مظاهر للاندماج الطلابي مع الأقران، أو أنشطة الكلية أو الجامعة بشكل عام، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة بين التوافق مع الحياة الجامعية والمشاركة الطلابية.

وتؤكد جليلة مرسي (٢٠٠٦: ٢١٧) فيما يخص طلاب الجامعة على أن المهارات الاجتماعية التي يتعلمها الطالب نتيجة الخبرات التي يكتسبها من البيئة خلال المواقف التي يمر بها أثناء التفاعلات الاجتماعية لها دور كبير في تحقيق عملية التوافق السليم، وينبغي توظيف هذه الخبرات لحمايته من الوقوع في الضغوط النفسية التي قد تنشأ من فشله في تحقيق عملية التوافق؛ وفي ضوء ذلك حاولت دراسة Belay; Belete; Dinku & Getinet (2018) الكشف عن المنبئات بمشكلات التوافق مع الحياة الجامعية، وتكونت عينة الدراسة من ٥٣٧ من طلاب الفرقة الأولى الجامعية ممن بلغ المتوسط العمري لهم ١٩.١، وتم تطبيق استبيان التوافق مع الحياة الجامعية، وأشارت النتائج إلى انتشار مشكلات التوافق مع الحياة الجامعية لدى أفراد العينة بنسبة ٤٢.٥%، وكانت من أبرز المنبئات في هذا الصدد: قصور المهارات الاجتماعية، وعدم القدرة على تكوين الصداقات، وعدم القدرة على إدارة الوقت، وقصور المهارات الأكاديمية.

فروض البحث:

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة تمت صياغة فرضَيِ البحث الحالي علي النحو الآتي:

١- يمكن التنبؤ بالتوافق مع الحياة الجامعية تنبؤاً دالاً إحصائياً بمعلومية المتغيرات المدروسة (المرونة المعرفية- الذكاء الانفعالي- المهارات الاجتماعية) لدي طلاب جامعة الأزهر.

٢- يوجد متغير من المتغيرات المدروسة (المرونة المعرفية - الذكاء الانفعالي- المهارات الاجتماعية) أكثر إسهاماً في التنبؤ بالتوافق مع الحياة الجامعية وأبعاده الفرعية لدى طلاب جامعة الأزهر.

إجراءات البحث:

أولاً: منهج الدراسة:

يعد المنهج الوصفي هو المنهج المتبع في هذه الدراسة؛ نظرً لأنه يتسق مع طبيعة أهدافها، ويمكن من خلاله التثبت من مدى تحقق فرضَيِ الدراسة.

ثانيًا: المشاركون:

أ- المشاركون في الدراسة الاستطلاعية: تكونت العينة الاستطلاعية من ٢٠٠ طالب وطالبة بكليات جامعة الأزهر (بالقاهرة، والوجه القبلي، والوجه البحري)؛ بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات المستخدمة، ويوضح جدول (١) توزيع المشاركين وفقاً للنوع، والفرقة الدراسية، وموقع الكلية:

جدول(١) توزيع المشاركين في الدراسة الاستطلاعية وفقاً للنوع، والفرقة، وموقع الكلية

النـــــوع		الفرقـــــــة الدراســـــــــية				موقـــــــع الكليـــــــــة					
						القاهرة		الوجه القبلي		الوجه البحري	
ذكور	إناث	أولى	ثانية	ثالثة	رابعة	تربية بنين بالقاهرة	دراسات إنسانية بنات بالقاهرة	لغة عربية بنين بجرجا	دراسات إسلامية بنات بسوهاج	أصول الدين بنين زقازيق	دراسات إسلامية بنات زقازيق
٩٣	١٠٧	٥٥	٥٢	٤٨	٤٥	٤٣	٣٦	٣٤	٣١	٢٧	٢٩
المجموع ٢٠٠		المجموع ٢٠٠				المجموع ٢٠٠					

ب-المشاركون في عينة البحث الأساسية: تكونت عينة البحث الأساسية في البداية من ٦٥٠ طالبا وطالبة بكليات جامعة الأزهر (بالقاهرة، والوجه القبلي، والوجه البحري)، وتم استبعاد ٧٠ طالباً وطالبة؛ وذلك بسبب عدم استكمال بعض الاختبارات أو لعدم الجدية عند تطبيق الاختبارات، وتكونت عينة الدراسة النهائية من ٥٨٠ طالباً وطالبة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية ممن يتراوح أعمارهم بين ١٨ و٢٣عامًا، بمتوسط عمري ٢٠,٤٤ عامًا، وانحراف معياري قدره (٠,٧١)، والجدول (٤) يوضح توزيع العينة الأساسية.ويوضح جدول (٢) توزيع المشاركين في عينة البحث الأساسية وفقاً للنوع، والفرقة الدراسية، وموقع الكلية:

جدول (٢) توزيع المشاركين في عينة البحث الأساسية وفقاً للنوع، والفرقة، وموقع الكلية

النـــــوع		الفرقـــــــــــة				موقـــــــع الكليـــــــــــة			
						القاهرة		الوجه القبلي		الوجه البحري	
ذكور	إناث	أولى	ثانية	ثالثة	رابعة	تربية بنين بالقاهرة	دراسات إنسانية بنات بالقاهرة	لغة عربية بنين بجرجا	دراسات إسلامية بنات بسوهاج	أصول الدين بنين زقازيق	دراسات إسلامية بنات زقازيق
٢٦٣	٣١٧	١٧٠	١٤٣	١٤٩	١١٨	١٢٩	١٠٨	١٠١	٨٨	٧٦	٧٨
المجموع ٥٨٠		المجموع ٥٨٠				المجموع ٥٨٠					

ثالثًا: أدوات البحث:

تطلب القيام بهذا البحث استخدام مجموعة من الأدوات، وهي: مقياس التوافق مع الحياة الجامعية، ومقياس المرونة المعرفية، ومقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس المهارات الاجتماعية، ونظرًا لاختلاف الأبعاد التي تبناها الباحث لكل متغير من متغيرات الدراسة عن تلك التي تضمنتها الأدوات المتاحة لقياس تلك المتغيرات، هذا بالإضافة إلى رغبة الباحث في أن تكون كل عبارات الأدوات المستخدمة في الدراسة موجهة للطالب الجامعي الأزهري، ومنبثقة من واقع الحياة الجامعية لطلاب جامعة الأزهر؛ لذلك قام الباحث بإعداد كل أدوات الدراسة.

(١) مقياس التوافق مع الحياة الجامعية (إعداد الباحث):

ويهدف هذا المقياس إلى قياس التوافق مع الحياة الجامعية لدى طلاب جامعة الأزهر، وقد تطلب إعداد هذا المقياس القيام بالخطوات الآتية:

- الاطلاع على بعض الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت توافق الطلاب مع الحياة الجامعية، ومنها دراسة كل من: (صاحب سعد إدريس، ٢٠١٠؛ Mahyuddin, et al., 2010؛ علي عبد المحسن وحسين عبد الزهرة، ٢٠١١؛ Khavari, 2012).
- الاطلاع على بعض الأدوات المستخدمة في قياس التوافق مع الحياة الجامعية للطلاب، ومنها مقياس كل من: (محمد جعفر جمل الليل، ١٩٩٣؛ Baker, 2004؛ Baker & Sirk تعريب علي عبد السلام علي، ٢٠٠٨؛ عبد الله صالح القحطاني، ٢٠١٨).

- في ضوء ما سبق قام الباحث بتعريف التوافق مع الحياة الجامعية وتحديد أبعاده، وهي: (التوافق في المجال الأكاديمي، والتوافق في المجال النفسي، والتوافق في المجال الاجتماعي).
- وصف المقياس: تكوَّن المقياس في صورته الأولية من (٣٦) عبارة موزعة على الأبعاد الثلاثة للتوافق مع الحياة الجامعية (التوافق في المجال الأكاديمي، والتوافق في المجال النفسي، والتوافق في المجال الاجتماعي)، لكل بعد منها ١٢ عبارة.
- تم عرض المقياس في صورته الأولية على ١٠ من السادة أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجالي الصحة النفسية وعلم النفس التعليمي، وقد أشار بعضهم بتعديل صياغة بعض العبارات لتناسب عينة البحث وقد راعى الباحث ذلك.
- تم حساب الخصائص السيكومترية للمقياس: حيث قام الباحث بالتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس التوافق مع الحياة الجامعية كما يلي:

أ- الاتساق الداخلي للمقياس:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للُبعد الذي تنتمي اليه، وذلك بعد تطبيق المقياس على ٢٠٠ طالب وطالبة بجامعة الأزهر المشاركين في الدراسة الاستطلاعية. ويوضح جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه:

جدول (٣) معاملات الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه (ن= ٢٠٠)

التوافق في المجال الأكاديمي		التوافق في المجال النفسي		التوافق في المجال الاجتماعي	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٧٥١**	٢	٠.٤٨٩**	٣	٠.٦٥٣**
٤	٠.٦٤٨**	٥	٠.٦٥٥**	٦	٠.٥٩٠**
٧	٠.٤٩٢**	٨	٠.٨١٣**	٩	٠.١٠٤ غ د
١٠	٠.٦٦١**	١١	٠.٦٥٣**	١٢	٠.٦٢١**
١٣	٠.٥١٩**	١٤	٠.٧٠٣**	١٥	٠.٧٢٢**
١٦	٠.٤٩٧**	١٧	٠.١٣٠ غ د	١٨	٠.٤٨٥**
١٩	٠.٦٩٥**	٢٠	٠.٤٣٤**	٢١	٠.٠٦٥ غ د
٢٢	٠.٠٤٩ غ د	٢٣	٠.٥٥٨**	٢٤	٠.٤٨٧**
٢٥	٠.٤٦٨**	٢٦	٠.٤٧٦**	٢٧	٠.٦٣٧**
٢٨	٠.٦١٦**	٢٩	٠.٤٩٢**	٣٠	٠.٦٠٤**
٣١	٠.٥٦١**	٣٢	٠.٠٤٠ غ د	٣٣	٠.٥٧٢**
٣٤	٠.٤٥٠**	٣٥	٠.٦٨٣**	٣٦	٠.٠٦٩ غ د

**: دال عند مستوى ٠.٠١ غ د: غير دال

يتضح من جدول (٣) وجود خمس عبارات لم يصل معامل الارتباط بينها وبين البعد الذي تنتمي إليه الحد المقبول (٠.٣)، ومن ثم تم حذفها، وهي العبارات (٩ ، ١٧، ٢١، ٢٢، ٣٢، ٣٦)، وبذلك أصبح المقياس يتكون من ٣٠ عبارة (التوافق في المجال الأكاديمي ١١ عبارة، التوافق في المجال النفسي ١٠ عبارات، التوافق في المجال الاجتماعي ٩ عبارات).

كما تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس التوافق مع الحياة الجامعية في علاقتها ببعضها البعض وكذلك في علاقتها بالدرجة الكلية، ويوضح جدول (٤) مصفوفة الارتباط بين أبعاد مقياس التوافق مع الحياة الجامعية والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (٤) مصفوفة الارتباط بين أبعاد مقياس التوافق مع الحياة الجامعية والدرجة الكلية (ن = ٢٠٠)

أبعاد المقياس	التوافق في المجال الأكاديمي	التوافق في المجال النفسي	التوافق في المجال الاجتماعي
التوافق في المجال النفسي	**٠.٧٢٥		
التوافق في المجال الاجتماعي	**٠.٦٨٦	**٠.٧٥٣	
الدرجة الكلية	**٠.٨٩٦	**٠.٨٢١	**٠.٧٩١

**: دال عند مستوى ٠.٠١

يتضح من جدول (٤) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين ٠.٦٨٦ ، ٠.٨٩٦ وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ ، وبذلك يكون قد تم التحقق من الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس.

ب- الصدق:

وقد اعتمد الباحث في حساب صدق الاختبار على صدق المحك، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات ٣٠ طالبًا وطالبة بجامعة الأزهر – من المشاركين في الدراسة الاستطلاعية – على مقياس التوافق مع الحياة الجامعية إعداد Baker & Sirk تعريب علي عبد السلام علي (٢٠٠٢) ودرجاتهم على مقياس التوافق مع الحياة الجامعية المعد للدراسة الحالية، وبلغ معامل الارتباط ٠.٨٠٧ وهو معامل ارتباط دال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١ ؛ مما يشير إلى صدق المقياس باستخدام المحك.

ج- الثبات:

قام الباحث بحساب ثبات درجات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ، ويوضح جدول (٥) قيم معاملات الثبات لكل بُعد من أبعاد مقياس التوافق مع الحياة الجامعية والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (٥) قيم معاملات الثبات لكل بُعد من أبعاد مقياس التوافق مع الحياة الجامعية والدرجة الكلية (ن = ٢٠٠)

أبعاد المقياس	التوافق في المجال الأكاديمي	التوافق في المجال النفسي	التوافق في المجال الاجتماعي	الدرجة الكلية
معاملات الثبات	٠.٧٨١	٠.٦٤٣	٠.٦٠٩	٠.٨١١

يتضح من جدول (٥) أن قيم معاملات الثبات لأبعاد المقياس والدرجة الكلية له تراوحت بين ٠.٦٠٩ ، ٠.٨١١ وجميعها معاملات مقبولة احصائياً؛ مما يدعو إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند استخدام المقياس.

يتبين مما سبق أن مقياس التوافق مع الحياة الجامعية في صورته النهائية يتكون من ٣٠ عبارة موزعة على الأبعاد الثلاثة (التوافق في المجال الأكاديمي ١١ عبارة، التوافق في المجال النفسي ١٠ عبارات، التوافق في المجال الاجتماعي ٩ عبارات)، وتتم الاستجابة على المقياس وفقاً لتدريج ثلاثي (نعم، أحيانا، لا)، ويتم التصحيح وفقاً لمفتاح التصحيح المعد لهذا، وبذلك أصبح المقياس جاهزًا للتطبيق في صورته النهائية.

(٢) مقياس المرونة المعرفية (إعداد الباحث):

ويهدف هذا المقياس إلى قياس المرونة المعرفية لدى طلاب جامعة الأزهر، وقد تطلب إعداد هذا المقياس القيام بالخطوات الآتية:

- الاطلاع على بعض الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت المرونة المعرفية، ومنها دراسة كل من: (Helmke, 2010; Rose, 2011; Rhodes & Rozell, 2017).
- الاطلاع على بعض الأدوات المستخدمة في قياس المرونة المعرفية، ومنها مقياس كل من: (Spiro, et al., 1996؛ Martin, et al., 1998؛ سلامة عقيل وعبد الفتاح فرح ٢٠١١).

- في ضوء ما سبق قام الباحث بتعريف المرونة المعرفية وتحديد أبعادها – وقد سبق تعريفها في مصطلحات الدراسة–.
- وصف المقياس: تكوَّن المقياس في صورته الأولية من (٣٣) عبارة موزعة على الأبعاد الثلاثة للمرونة المعرفية (إدراك وجهات النظر المتعارضة، وتوليد البدائل المتنوعة، والبناء والتعديل المعرفي) لكل بعد منها ١١ عبارة.
- تم عرض المقياس في صورته الأولية على(١٠) من السادة أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجالي الصحة النفسية وعلم النفس التعليمي، وقد أشار بعضهم بتعديل صياغة بعض العبارات لتناسب عينة البحث وقد راعى الباحث ذلك.
- حساب الخصائص السيكومترية للمقياس: قام الباحث بالتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس المرونة المعرفية كما يلي:

أ- الاتساق الداخلي للمقياس:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للُبعد الذي تنتمي اليه، وذلك بعد تطبيق المقياس على ٢٠٠ طالب وطالبة بجامعة الأزهر المشاركين في الدراسة الاستطلاعية. ويوضح جدول (٦) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه:

جدول (٦) معاملات الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه

(ن = ٢٠٠)

إدراك وجهات النظر المتعارضة		توليد البدائل المتنوعة		البناء والتعديل المعرفي	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٥٤١**	٢	٠.٤١٠**	٣	٠.٥٠٢**
٤	٠.٤١٥**	٥	٠.٥٣٦**	٦	٠.٦٤١**
٧	٠.٧٦٠**	٨	٠.٥١٧**	٩	٠.٤٩١**
١٠	٠.١٠٩ غ د	١١	٠.٤٢٣**	١٢	٠.٧٠٦**
١٣	٠.٦١٣**	١٤	٠.٧٩٠**	١٥	٠.٥٢٣**
١٦	٠.٤٢٦**	١٧	٠.٦٨٣**	١٨	٠.٤٧٨**
١٩	٠.٥١١**	٢٠	٠.٤٦٤**	٢١	٠.٧٢٠**
٢٢	٠.٦٣٤**	٢٣	٠.٥١٢**	٢٤	٠.٠٥٦غ د
٢٥	٠.٤٨٢**	٢٦	٠.٤٩١**	٢٧	٠.٦٣٢**
٢٨	٠.٦٠٦**	٢٩	٠.٤٧٠**	٣٠	٠.٤٣٩**
٣١	٠.٠٥٧ غ د	٣٢	٠.٠٩٩ غ د	٣٣	٠.٥٤٤**

**: دال عند مستوى ٠.٠١ غ د: غير دال

يتضح من جدول (٦) وجود أربع عبارات لم يصل معامل الارتباط بينها وبين البعد الذي تنتمي إليه الحد المقبول (٠.٣)، ومن ثم تم حذفها، وهي العبارات (١٠، ٢٤، ٣١، ٣٢)، وبذلك أصبح المقياس يتكون من ٢٩ عبارة (إدراك وجهات النظر المتعارضة ٩ عبارات، وتوليد البدائل المتنوعة ١٠ عبارات، والبناء والتعديل المعرفي ١٠ عبارات).

كما تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس المرونة المعرفية في علاقتها ببعضها البعض وكذلك في علاقتها بالدرجة الكلية، ويوضح جدول (٧) مصفوفة الارتباط بين أبعاد مقياس التوافق مع الحياة الجامعية والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (٧) مصفوفة الارتباط بين أبعاد مقياس المرونة المعرفية والدرجة الكلية

(ن = ٢٠٠)

أبعاد المقياس	إدراك وجهات النظر المتعارضة	توليد البدائل المتنوعة	البناء والتعديل المعرفي
توليد البدائل المتنوعة	٠.٥٣١**		
البناء والتعديل المعرفي	٠.٤٨٧**	٠.٤١٩**	
الدرجة الكلية	٠.٧٥٦**	٠.٦٥٩**	٠.٧١٢**

**: دال عند مستوى ٠.٠١ غ د: غير دال

يتضح من جدول (٧) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين٠.٤١٩ ، ٠.٧٥٦ وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ ، وبذلك يكون قد تم التحقق من الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس.

ب- الصدق:

اعتمد الباحث في حساب صدق الاختبار على صدق المحك، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات ٣٠ طالبًا وطالبة بجامعة الأزهر – من المشاركين في الدراسة الاستطلاعية – على مقياس المرونة المعرفية إعداد سلامة عقيل وعبد الفتاح فرح ٢٠١١) ودرجاتهم على مقياس المرونة المعرفية المعد للدراسة الحالية، وبلغ معامل الارتباط ٠.٨١٧ وهو معامل ارتباط دال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١؛ مما يشير إلى صدق المقياس باستخدام المحك.

ج- الثبات:

قام الباحث بحساب ثبات درجات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ، ويوضح جدول (٨) قيم معاملات الثبات لكل بُعد من أبعاد مقياس المرونة المعرفية والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (٨) قيم معاملات الثبات لكل بُعد من أبعاد مقياس المرونة المعرفية والدرجة الكلية (ن = ٢٠٠)

أبعاد المقياس	إدراك وجهات النظر المتعارضة	توليد البدائل المتنوعة	البناء والتعديل المعرفي	الدرجة الكلية
معاملات الثبات	٠.٥٦١	٠.٧٢٤	٠.٦١١	٠.٧٨٩

يتضح من جدول (٨) أن قيم معاملات الثبات لأبعاد المقياس والدرجة الكلية له تراوحت بين ٠.٥٦١ ، ٠.٧٨٩ وجميعها معاملات مقبولة احصائياً؛ مما يدعو إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند استخدام المقياس.

يتبين مما سبق أن مقياس المرونة المعرفية في صورته النهائية يتكون من ٢٩ عبارة موزعة على الأبعاد الثلاثة (إدراك وجهات النظر المتعارضة ٩ عبارات، وتوليد البدائل المتنوعة ١٠ عبارات، والبناء والتعديل المعرفي ١٠ عبارات)، وتتم الاستجابة على المقياس وفقاً لتدريج ثلاثي (نعم، أحيانا، لا)، ويتم التصحيح وفقاً لمفتاح التصحيح المعد لهذا، وبذلك أصبح المقياس جاهزًا للتطبيق في صورته النهائية.

(٣) مقياس الذكاء الانفعالي (إعداد الباحث):

ويهدف هذا المقياس إلى قياس الذكاء الانفعالي لدى طلاب جامعة الأزهر، وقد تطلب إعداد هذا المقياس القيام بالخطوات الآتية:

- الاطلاع على بعض الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت الذكاء الانفعالي، ومنها دراسة كل من: (Elias, 1997؛ سامية القطان، ٢٠٠٥؛ جابر محمد عيسى وربيع عبده رشوان، ٢٠٠٦؛ Maduramente, 2015).
- الاطلاع على بعض الأدوات المستخدمة في قياس الذكاء الانفعالي، ومنها مقياس كل من: (عبد العليم المصدر، ٢٠٠٨؛ أحمد العلوان، ٢٠١١؛ Sim & Bang, 2016؛ Katanani, 2018).

- في ضوء ما سبق قام الباحث بتعريف الذكاء الانفعالي وتحديد أبعاده – وقد سبق تعريفها في مصطلحات الدراسة–.
- وصف المقياس: تكوَّن المقياس في صورته الأولية من (٦٠) عبارة موزعة على الأبعاد الأربعة للذكاء الانفعالي (الوعي بالانفعالات الذاتية، إدارة الانفعالات الذاتية، الوعي بانفعالات الآخرين، معالجة انفعالات الآخرين) لكل بعد منها ١٥ عبارة.
- تم عرض المقياس في صورته الأولية على ١٠ من السادة أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجالي الصحة النفسية وعلم النفس التعليمي، وقد أشار بعضهم بتعديل صياغة بعض العبارات لتناسب عينة البحث وقد راعى الباحث ذلك.
- تم حساب الخصائص السيكومترية للمقياس: حيث قام الباحث بالتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الانفعالي كما يلي:

أ– الاتساق الداخلي للمقياس:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للُبعد الذي تنتمي اليه، وذلك بعد تطبيق المقياس على ٢٠٠ طالب وطالبة بجامعة الأزهر المشاركين في الدراسة الاستطلاعية. ويوضح جدول (٩) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه:

جدول (٩) معاملات الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه

(ن = ٢٠٠)

الوعي بالانفعالات الذاتية		إدارة الانفعالات الذاتية		الوعي بانفعالات الآخرين		معالجة انفعالات الآخرين	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٣٨٤**	٢	٠.٦٠٧**	٣	٠.٥٤٨**	٤	٠.٥٤٤**
٥	٠.٥٣٣**	٦	٠.٢٥١**	٧	٠.٥١١**	٨	٠.٦٨٠**
٩	٠.٥٣٣**	١٠	٠.٣٢١**	١١	٠.٤٥٩**	١٢	٠.٠٩١غ د
١٣	٠.٤١٦**	١٤	٠.٣٩٦**	١٥	٠.٣٩٩**	١٦	٠.٦٠٥**
١٧	٠.٤٧٤**	١٨	٠.٥٧٥**	١٩	٠.٣٠٨**	٢٠	٠.٦٢٢**
٢١	٠.٤٧٢**	٢٢	٠.٤٥٩**	٢٣	٠.٥٣٣**	٢٤	٠.٦١٢**
٢٥	٠.٥٦٨**	٢٦	٠.٣٥٩**	٢٧	٠.٤٢٦**	٢٨	٠.٥٣١**
٢٩	٠.١٠٢غ د	٣٠	٠.٣٣٩**	٣١	٠.٤٧٩**	٣٢	٠.٦٨٣**
٣٣	٠.٣٥٦**	٣٤	٠.٣٦٢**	٣٥	٠.٤٤٧**	٢٦	٠.٥٢٢**
٣٧	٠.٣٠٦**	٣٨	٠.٦٤٣**	٣٩	٠.٥١٥**	٤٠	٠.٥٤٠**
٤١	٠.٣٣٢**	٤٢	٠.٦٢٩**	٤٣	٠.٥٨٤**	٤٤	٠.٥٤٨**
٤٥	٠.٦٩٨**	٤٦	٠.٥٦١**	٤٧	٠.٦٥٦**	٤٨	٠.٦٦١**
٤٩	٠.٥٢٢**	٥٠	٠.٦١٤**	٥١	٠.٠٩٨غ د	٥٢	٠.٤٥٦**
٥٣	٠.٥٦٨**	٥٤	٠.٦٣٦**	٥٥	٠.٥٤٣**	٥٦	٠.٠٨٧غ د
٥٧	٠.٦٥١**	٥٨	٠.٥٧٨**	٥٩	٠.٥٩٥**	٦٠	٠.٥٤٥**

**: دال عند مستوى ٠.٠١ غ د: غير دال

يتضح من جدول (٩) وجود أربع عبارات لم يصل معامل الارتباط بينها وبين البعد الذي تنتمي إليه الحد المقبول (٠.٣)، ومن ثم تم حذفها، وهي العبارات (١٢، ٢٩، ٥١، ٥٦)، وبذلك أصبح المقياس يتكون من ٥٦ عبارة (الوعي بالانفعالات الذاتية ١٥ عبارة، إدارة الانفعالات الذاتية ١٤ عبارة، الوعي بانفعالات الآخرين ١٤ عبارة، معالجة انفعالات الآخرين ١٣ عبارة).

كما تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي في علاقتها ببعضها البعض وكذلك في علاقتها بالدرجة الكلية، ويوضح جدول (١٠) مصفوفة الارتباط بين أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (١٠) مصفوفة الارتباط بين أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي والدرجة الكلية

(ن = ٢٠٠)

أبعاد المقياس	الوعي بالانفعالات الذاتية	إدارة الانفعالات الذاتية	الوعي بانفعالات الآخرين	معالجة انفعالات الآخرين
إدارة الانفعالات الذاتية	**٠.٥١٢**			
الوعي بانفعالات الآخرين	**٠.٦١٤**	**٠.٠٥٨٨**		
معالجة انفعالات الآخرين	**٠.٤٨١**	**٠.٤٩٣**	**٠.٦٠٨**	
الدرجة الكلية	**٠.٧١١**	**٠.٦٨٥**	**٠.٧٥٦**	**٠.٨١٦**

**: دال عند مستوى ٠.٠١

يتضح من جدول (١٠) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين ٠.٤٨١ ، ٠.٨٦١ وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١، وبذلك يكون قد تم التحقق من الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس.

ب- الصدق:

اعتمد الباحث في حساب صدق الاختبار على صدق المحك، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات ٣٠ طالبًا وطالبة بجامعة الأزهر – من المشاركين في الدراسة الاستطلاعية – على مقياس الذكاء الانفعالي إعداد أحمد العلوان (٢٠١١) ودرجاتهم على مقياس الذكاء الانفعالي المعد للدراسة الحالية، وبلغ معامل الارتباط ٠.٨٣٧ وهو معامل ارتباط دال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١؛ مما يشير إلى صدق المقياس باستخدام المحك.

ج- الثبات:

قام الباحث بحساب ثبات درجات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ، ويوضح جدول (١١) قيم معاملات الثبات لكل بُعد من أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (١١) قيم معاملات الثبات لكل بُعد من أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي والدرجة الكلية (ن = ٢٠٠)

أبعاد المقياس	الوعي بالانفعالات الذاتية	إدارة الانفعالات الذاتية	الوعي بانفعالات الآخرين	معالجة انفعالات الآخرين	الدرجة الكلية
معاملات الثبات	٠.٦٢٢	٠.٥٠٩	٠.٤٦٣	٠.٥١٧	٠.٧١٩

يتضح من الجدول(١١) أن قيم معاملات الثبات لأبعاد مقياس الذكاء الانفعالي والدرجة الكلية له تراوحت بين ٠.٤٦٣ ، ٠.٧١٩ وجميعها معاملات مقبولة إحصائياً؛ مما يدعو إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند استخدام المقياس.

يتبين مما سبق أن مقياس الذكاء الانفعالي في صورته النهائية يتكون من ٥٧ عبارة، موزعة على الأبعاد الأربعة (الوعي بالانفعالات الذاتية ١٤ عبارة، إدارة الانفعالات الذاتية ١٥ عبارة، الوعي بانفعالات الآخرين ١٤ عبارة، معالجة انفعالات الآخرين ١٤ عبارة)، وتتم الاستجابة على المقياس وفقاً لتدريج ثلاثي (نعم، أحيانا، لا)، ويتم التصحيح وفقاً لمفتاح التصحيح المعد لهذا، وبذلك أصبح المقياس جاهزًا للتطبيق في صورته النهائية.

(٤) مقياس المهارات الاجتماعية (إعداد الباحث):

ويهدف هذا المقياس إلى قياس المهارات الاجتماعية لدى طلاب جامعة الأزهر، وقد تطلب إعداد هذا المقياس القيام بالخطوات الآتية:

- الاطلاع على بعض الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت المهارات الاجتماعية، ومنها دراسة كل من: (Antony, 2007؛ Soares, 2013؛ دعاء سعيد أحمد، ٢٠١٤؛ يوسف محمد يوسف، ٢٠١٧).

- الاطلاع على بعض الأدوات المستخدمة في قياس المهارات الاجتماعية، ومنها: مقياس كل من: (محمد السيد عبد الرحمن، ١٩٩٨ب؛ أيمن عبد العزيز سلامة، ٢٠١٢؛ Kusumaningsih, 2016 ؛ Belay, et al., 2018).
- في ضوء ما سبق قام الباحث بتعريف المهارات الاجتماعية، وتحديد أبعادها – وقد سبق تعريفها في مصطلحات الدراسة–.
- وصف المقياس: تكوَّن المقياس في صورته الأولية من (٤٨) عبارة موزعة على الأبعاد الثلاثة للمهارات الاجتماعية (التعبير الاجتماعي، الحساسية الاجتماعية، والضبط الاجتماعي) لكل بعد منها ١٦ عبارة.
- تم عرض المقياس في صورته الأولية على ١٠ من السادة أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجالي الصحة النفسية وعلم النفس التعليمي، وقد أشار بعضهم بتعديل صياغة بعض العبارات لتناسب عينة البحث، وقد راعى الباحث ذلك.
- حساب الخصائص السيكومترية للمقياس: قام الباحث بالتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس المهارات الاجتماعية كما يلي:

أ– الاتساق الداخلي للمقياس:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للُبعد الذي تنتمي اليه، وذلك بعد تطبيق المقياس على ٢٠٠ طالب وطالبة بجامعة الأزهر المشاركين في الدراسة الاستطلاعية. ويوضح جدول (١٢) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه:

جدول (١٢) عاملات الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه (ن = ٢٠٠)

التعبير الاجتماعي		الحساسية الاجتماعية		الضبط الاجتماعي	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	.٥٥٢**	٢	.٤٨٦**	٣	.٥٢٣**
٤	.٥٥٩**	٥	.٥٨٢**	٦	.٥١٥**
٧	.٥٣٨**	٨	.٥٥٧**	٩	.٥٨٤**
١٠	.٥١٩**	١١	.٤١٤**	١٢	.٦٥٦**
١٣	.٥١١**	١٤	.٥٤٥**	١٥	.٦١٧**
١٦	.٤٩٦**	١٧	.٥٦٣**	١٨	.٥٧٤**
١٩	.٤٥٣**	٢٠	.٥٥٩**	٢١	.٥٧١**
٢٢	.٦١٤**	٢٣	.٦١٥**	٢٤	.٥٥٣**
٢٥	.٠٩٢غ د	٢٦	.٥٦٠**	٢٧	.٦٣٨**
٢٨	.٥٠٠**	٢٩	.٤٩٩**	٣٠	.٥١٦**

٣١	.٥٢٤**	٣٢	.٤٩٦**	٣٣	.٤٧٩**
٣٤	.٥٦٥**	٣٥	.٤٣١**	٣٦	.٥٤٧**
٣٧	.٥٣١**	٣٨	.٤٦٤**	٣٩	.٥١٥**
٤٠	.٦١٣**	٤١	.٠٢٩غ د	٤٢	.٤٤٠**
٤٣	.٥٥٢**	٤٤	.٤٨١**	٤٥	.٥٢٥**
٤٦	.٤٢٣**	٤٧	.٤٢٦**	٤٨	.٥١٩**

**: دال عند مستوى ٠.٠١ غ د: غير دال

يتضح من جدول (١٢) وجود عبارتين لم يصل معامل الارتباط بينهما وبين البعد الذي تنتميان إليه الحد المقبول (٠.٣)، ومن ثم تم حذفهما، وهما العبارتان (٢٥، ٤١)، وبذلك أصبح المقياس يتكون من ٤٦ عبارة (التعبير الاجتماعي ١٥ عبارة، الحساسية الاجتماعية ١٥ عبارة، الضبط الاجتماعي ١٦ عبارة).

كما تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية في علاقتها ببعضها البعض وكذلك في علاقتها بالدرجة الكلية، ويوضح جدول (١٣) مصفوفة الارتباط بين أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (١٣) مصفوفة الارتباط بين أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية والدرجة الكلية (ن = ٢٠٠)

أبعاد المقياس	التعبير الاجتماعي	الحساسية الاجتماعية	الضبط الاجتماعي
الحساسية الاجتماعية	**٠.٦١٥**		
الضبط الاجتماعي	**٠.٥٠٢**	**٠.٤٠٣**	
الدرجة الكلية	٠.٨٢١	**٠.٨٠٦**	**٠.٧٥٢**

**: دال عند مستوى ٠.٠١

يتضح من جدول (١٣) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين ٠.٤٠٣ ، ٠.٨٢١ وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ ، وبذلك يكون قد تم التحقق من الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس.

ب- الصدق:

وقد اعتمد الباحث في حساب صدق الاختبار على صدق المحك، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات ٣٠ طالبًا وطالبة بجامعة الأزهر - من المشاركين في الدراسة الاستطلاعية - على مقياس المهارات الاجتماعية إعداد أيمن عبد العزيز سلامة (٢٠١٢) ودرجاتهم على مقياس المهارات الاجتماعية المعد للدراسة الحالية،

وبلغ معامل الارتباط ٠.٨٠٦ وهو معامل ارتباط دال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١ ؛ مما يشير إلى صدق المقياس باستخدام المحك.

ج- الثبات:

قام الباحث بحساب ثبات درجات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ، ويوضح جدول (١٤) قيم معاملات الثبات لكل بُعد من أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (١٤) يم معاملات الثبات لكل بُعد من أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية والدرجة الكلية (ن = ٢٠٠)

أبعاد المقياس	التعبير الاجتماعي	الحساسية الاجتماعية	الضبط الاجتماعي	الدرجة الكلية
معاملات الثبات	٠.٧٨١	٠.٦٤٣	٠.٦٠٩	٠.٨١١

يتضح من الجدول(٥) أن قيم معاملات الثبات لأبعاد المقياس والدرجة الكلية له تراوحت بين ٠.٦٠٩ ، ٠.٨١١ وجميعها معاملات مقبولة احصائياً؛ مما يدعو إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند استخدام المقياس.

يتبين مما سبق أن مقياس المهارات الاجتماعية في صورته النهائية يتكون من ٤٣ عبارة، موزعة على الأبعاد الثلاثة (التعبير الاجتماعي ١٥ عبارة، الحساسية الاجتماعية ١٥ عبارة، الضبط الاجتماعي ١٦ عبارة)، وتتم الاستجابة على المقياس وفقاً لتدريج ثلاثي (نعم، أحيانا، لا)، ويتم التصحيح وفقاً لمفتاح التصحيح المعد لهذا، وبذلك أصبح المقياس جاهزًا للتطبيق في صورته النهائية.

نتائج البحث ومناقشتها:

أولًا: نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه "يمكن التنبؤ بالتوافق مع الحياة الجامعية تنبؤاً دالاً إحصائياً بمعلومية المتغيرات المدروسة (المرونة المعرفية- الذكاء الانفعالي- المهارات الاجتماعية) لدي طلاب جامعة الأزهر".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام تحليل الانحدار المتعدد، ويوضح جدول (١٥) دلالة التنبؤ بأبعاد التوافق مع الحياة الجامعية والدرجة الكلية من خلال المتغيرات المدروسة بالنسبة لدي طلاب جامعة الأزهر .

جدول (١٥) لالة التنبؤ بأبعاد التوافق مع الحياة الجامعية والدرجة الكلية من خلال المتغيرات المدروسة بالنسبة لدي طلاب جامعة الأزهر (ن= ٥٨٠)

المتغير المُتنبأ به	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوي الدلالة
بعد التوافق في المجال الأكاديمي	الانحدار	٤٤٦,٧٣٢	*٣	١٤٨,٩١١	١١,١٦٢	٠,٠١
	البواقي	٧٦٨٤,٥٠٢	٥٧٦	١٣,٣٤١		
	الكلي	٨١٣١,٢٣٤	٥٧٩			
بعد التوافق في المجال النفسي	الانحدار	٢٩٦,٤٤٩	*٢	٦٤٨,٢٢٤	٢٧,٥٠٥	٠,٠١
	البواقي	٤٧١٢,٧٣١	٥٧٧	٨,١٦٨		
	الكلي	٥١٦٢,٠٢٨	٥٧٩			
بعد التوافق في المجال الاجتماعي	الانحدار	٣٥٩,٩٥٠	*٢	١٧٩,٩٧٥	١٩,٩١٧	١ ,٠ ٠
	البواقي	٥٢١٣,٩٣٩	٥٧٧	٩,٠٣٦		
	الكلي	٥٥٧٣,٨٩٠	٥٧٩			
الدرجة الكلية للتوافق مع الحياة الجامعية	الانحدار	٢٢٢٤,٩٥٦	*٢	١١١٢,٤٧٨	١٧,٩٥٨	٠,٠١
	البواقي	٣٥٧٤٥,٤٥١	٥٧٧	٦١,٩٥١		
	الكلي	٣٧٩٧٠,٤٠٧	٥٧٩			

*درجات الحرية لعدد المتغيرات المدروسة التي دخلت معادلة الانحدار

يتضح من جدول (١٥) ما يلي:

- أن قيمة (ف) لمعرفة دلالة التنبؤ بالدرجة الكلية للتوافق مع الحياة الجامعية بمعلومية متغيرات الدراسة "المرونة المعرفية – الذكاء الانفعالي – المهارات الاجتماعية" لدي العينة الكلية بلغت ١٧,٩٥٨ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوي ٠,٠١، كما أن عدد المتغيرات التي دخلت معادلة الانحدار= ٢ ؛ مما يشير إلي فاعلية متغيرين من مجموع المتغيرات الثلاثة المدروسة في التنبؤ بالدرجة الكلية للتوافق مع الحياة الجامعية لدي طلاب جامعة الأزهر.
- أن قيمة (ف) لمعرفة دلالة التنبؤ ببعد "التوافق في المجال الأكاديمي" بمعلومية متغيرات الدراسة "المرونة المعرفية – الذكاء الانفعالي – المهارات الاجتماعية" لدي العينة الكلية بلغت ١١,١٦٢ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوي ٠,٠١، كما أن عدد المتغيرات التي دخلت معادلة الانحدار= ٣ ؛ مما يشير إلي فاعلية المتغيرات الثلاثة المدروسة في التنبؤ ببعد "التوافق في المجال الأكاديمي" كأحد أبعاد "التوافق مع الحياة الجامعية" لدي طلاب جامعة الأزهر.

- أن قيمة (ف) لمعرفة دلالة التنبؤ ببعد "التوافق في المجال النفسي" بمعلومية متغيرات الدراسة "المرونة المعرفية – الذكاء الانفعالي – المهارات الاجتماعية" لدي العينة الكلية بلغت ٢٧,٥٠٥ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوي ٠,٠١، كما أن عدد المتغيرات التي دخلت معادلة الانحدار= ٢ ؛ مما يشير إلي فاعلية متغيرين من مجموع المتغيرات الثلاثة المدروسة في التنبؤ ببعد "التوافق في المجال النفسي" كأحد أبعاد "التوافق مع الحياة الجامعية" لدي طلاب جامعة الأزهر.
- أن قيمة (ف) لمعرفة دلالة التنبؤ ببعد "التوافق في المجال الاجتماعي" بمعلومية متغيرات الدراسة "المرونة المعرفية – الذكاء الانفعالي – المهارات الاجتماعية" لدي العينة الكلية بلغت ١٩,٩١٧ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوي ٠,٠١، كما أن عدد المتغيرات التي دخلت معادلة الانحدار= ٢ ؛ مما يشير إلي فاعلية متغيرين من مجموع المتغيرات الثلاثة المدروسة في التنبؤ ببعد "التوافق في المجال النفسي" كأحد أبعاد "التوافق مع الحياة الجامعية" لدي طلاب جامعة الأزهر.

ثانيًا: نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني علي أنه: " يوجد متغير من المتغيرات المدروسة (المرونة المعرفية – الذكاء الانفعالي– المهارات الاجتماعية) أكثر إسهاماً في التنبؤ بالتوافق مع الحياة الجامعية وأبعاده الفرعية لدى طلاب جامعة الأزهر"

ويوضح جدول (١٦) الإسهام النسبي للمتغيرات المدروسة في التنبؤ بالتوافق مع الحياة الجامعية وأبعاده الفرعية لدى طلاب جامعة الأزهر.

جدول (١٦) لإسهام النسبي للمتغيرات المدروسة في التنبؤ بالتوافق مع الحياة الجامعية وأبعاده الفرعية لدى طلاب جامعة الأزهر (ن= ٥٨٠)

المتغير المُتنبئ به	المتغيرات المُنبئة	ر	ر٢	ر٢ النموذج	قيمة الثابت	معامل الانحدار B	Beta	ت	مستوى الدلالة
بعد التوافق في المجال الأكاديمي	المرونة المعرفية	٠.٢٣٤	٠.٠٥٥	٠.٠١٨	١٩.٠٠٨	-٠.٠٤٦	-٠.١٧٦	-٣.٤٥١	٠.٠١
	الذكاء الانفعالي	٠.١٨٨	٠.٠٣٥	٠.٠١٧		٠.٠٣٦	٠.٢٤٢	٤.٧٦٦	٠.٠١
	المهارات الاجتماعية	٠.١٢٩	٠.٠١٧	٠.٠١٥		٠.٠٢١	٠.١٢٦	٣.٠٧٩	٠.٠١
بعد التوافق في المجال النفسي	المرونة المعرفية	٠.٢٩٥	٠.٠٨٧	٠.٠٠٧	١٧.٦٧٢	٠.٠١١	٠.٠٩٤	٢.٣١٥	٠.٠١
	الذكاء الانفعالي	٠.٢٨٠	٠.٠٧٩	٠.٠٧٧		٠.٠٤٣	٠.٢٥٩	٦.٣٤٦	٠.٠٥
بعد التوافق في المجال الاجتماعي	المرونة المعرفية	٠.٢٥٤	٠.٠٦٥	٠.٠١٥	١٨.٨٦٨	٠.٠٢٩	٠.١٣٤	٣.٢٢٣	٠.٠١
	المهارات الاجتماعية	٠.٢١٨	٠.٠٤٨	٠.٠٤٦		٠.٠٣١	٠.١٨٣	٤.٣٩٥	٠.٠١
الدرجة الكلية للتوافق مع الحياة الجامعية	المرونة المعرفية	٠.١٩٨	٠.٠٣٩	٠.٠٣٨	٥٦.٥٢٣	٠.٠٧٤	٠.١٦٦	٤.٠١٤	٠.٠١
	الذكاء الانفعالي	٠.٢٤٢	٠.٠٥٩	٠.٠١٧		٠.٠٤٥	٠.١٤٢	٣.٤٣٤	٠.٠١

يتضح من جدول (١٦) بالنسبة للدرجة الكلية للتوافق مع الحياة الجامعية ما يلي:

- أن متغير "المرونة المعرفية" يعد أكثر المتغيرات المدروسة إسهاماً في الدرجة الكلية للتوافق مع الحياة الجامعية؛ حيث بلغ معامل التفسير النهائي للنموذج (ر٢ النموذج) المصاحب لدخول المتغيرات إلى نموذج الانحدار المتعدد ٠.٠٣٨ ، وبلغ مربع معامل الارتباط المتعدد المصاحب لدخول المتغيرات إلى نموذج الانحدار المتعدد ٠.٠٣٩، وتدل هذه النتيجة على أن متغير "المرونة المعرفية" يمثل أكثر المتغيرات المدروسة إسهاماً في التنبؤ بالدرجة الكلية للتوافق مع الحياة الجامعية.
- أن متغير "الذكاء الانفعالي" يلي متغير "المرونة المعرفية" في التنبؤ بالدرجة الكلية للتوافق مع الحياة الجامعية؛ حيث بلغ معامل التفسير النهائي للنموذج (ر٢ النموذج) المصاحب لدخول المتغيرات إلى نموذج الانحدار المتعدد ٠.٠١٧ ، وبلغ مربع معامل الارتباط المتعدد المصاحب لدخول المتغيرات إلى نموذج الانحدار المتعدد ٠.٠٥٩ ، وتدل هذه النتيجة على أن متغير "الذكاء الانفعالي" ثاني المتغيرات المدروسة إسهاماً في التنبؤ بالدرجة الكلية للتوافق مع الحياة الجامعية.

وبناءً على ما سبق يمكن تمثيل معادلة التنبؤ بالدجة الكلية للتوافق مع الحياة الجامعية كما يلي:

الدرجة الكلية للتوافق مع الحياة الجامعية = ٠.٠٧٤ × المرونة المعرفية + ٠.٠٤٥ × الذكاء الانفعالي + ٥٦.٥٢٣

كما يتضح من جدول (١٦) بالنسبة لبعد "التوافق في المجال الأكاديمي" ما يلي:

- أن متغير "المرونة المعرفية" يعد أكثر المتغيرات المدروسة إسهاماً في التنبؤ ببعد "التوافق في المجال الأكاديمي" حيث بلغ معامل التفسير النهائي للنموذج (ر٢ النموذج) المصاحب لدخول المتغيرات إلى نموذج الانحدار المتعدد ٠.٠١٨، وبلغ مربع معامل الارتباط المتعدد المصاحب لدخول المتغيرات إلى نموذج الانحدار المتعدد ٠.٠٥٥ ، وتدل هذه النتيجة على أن متغير "المرونة المعرفية" يشكل أكثر المتغيرات المدروسة إسهاماً في التنبؤ ببعد "التوافق في المجال الأكاديمي"

- أن متغير "الذكاء الانفعالي" يلي "المرونة المعرفية" في التنبؤ ببعد "التوافق في المجال الأكاديمي" حيث بلغ معامل التفسير النهائي للنموذج (ر٢ النموذج) المصاحب لدخول المتغيرات إلى نموذج الانحدار المتعدد ٠.٠١٧، وبلغ مربع معامل الارتباط المتعدد المصاحب لدخول المتغيرات إلى نموذج الانحدار المتعدد ٠.٠٣٥، وتدل هذه النتيجة على أن متغير "الذكاء الانفعالي" ثاني المتغيرات المدروسة إسهاماً في التنبؤ ببعد "التوافق في المجال الأكاديمي".
- أن متغير "المهارات الاجتماعية" يلي متغير "الذكاء الانفعالي" في التنبؤ ببعد "التوافق في المجال الأكاديمي"؛ حيث بلغ معامل التفسير النهائي للنموذج (ر٢ النموذج) المصاحب لدخول المتغيرات إلى نموذج الانحدار المتعدد ٠.٠١٥، وبلغ مربع معامل الارتباط المتعدد المصاحب لدخول المتغيرات إلى نموذج الانحدار المتعدد (٠.٠١٧). وتدل هذه النتيجة على أن متغير "المهارات الاجتماعية" يشكل ثالث المتغيرات المدروسة إسهاماً في التنبؤ ببعد "التوافق في المجال الأكاديمي".

وبناءً على ما سبق يمكن تمثيل معادلة التنبؤ ببعد "التوافق في المجال الأكاديمي" كما يلي:

بعد التوافق في المجال الأكاديمي = – ٠.٠٤٦ × المرونة المعرفية + ٠.٠٣٦ × الذكاء الانفعالي + ٠.٠٢١ × المهارات الاجتماعية + ١٩.٠٠٨

كما يتضح من جدول (١٦) بالنسبة لبعد "التوافق في المجال النفسي" ما يلي:

- أن متغير "الذكاء الانفعالي" يعد أكثر المتغيرات المدروسة إسهاماً في بعد "التوافق في المجال النفسي" حيث بلغ معامل التفسير النهائي للنموذج (ر٢ النموذج) المصاحب لدخول المتغيرات إلى نموذج الانحدار المتعدد ٠.٠٧٧ ، وبلغ مربع معامل الارتباط المتعدد المصاحب لدخول المتغيرات إلى نموذج الانحدار المتعدد (٠.٠٧٩). وتدل هذه النتيجة على أن متغير "الذكاء الانفعالي" يشكل أكثر المتغيرات المدروسة إسهاماً في التنبؤ ببعد "التوافق في المجال النفسي".
- أن متغير "المرونة المعرفية" يلي متغير "الذكاء الانفعالي" في التنبؤ ببعد "التوافق في المجال النفسي"؛ حيث بلغ معامل التفسير النهائي للنموذج (ر٢ النموذج)

المصاحب لدخول المتغيرات إلى نموذج الانحدار المتعدد ٠.٠٠٧، وبلغ مربع معامل الارتباط المتعدد المصاحب لدخول المتغيرات إلى نموذج الانحدار المتعدد ٠.٠٨٧ ، وتدل هذه النتيجة على أن متغير "المرونة المعرفية" ثاني المتغيرات المدروسة إسهاماً في التنبؤ ببعد "التوافق في المجال النفسي".

وبناءً على ما سبق يمكن تمثيل معادلة التنبؤ ببعد "التوافق في المجال النفسي" كما يلي:

بعد التوافق في المجال النفسي = ٠.٠١١ × المرونة المعرفية + ٠.٠٤٣ × الذكاء الانفعالي + ١٧.٦٧٢

كما يتضح من جدول (١٦) بالنسبة لبعد "التوافق في المجال الاجتماعي" ما يلي:

- أن متغير "المهارات الاجتماعية" يعد أكثر المتغيرات المدروسة إسهاماً في بعد "التوافق في المجال الاجتماعي" حيث بلغ معامل التفسير النهائي للنموذج(ر٢ النموذج) المصاحب لدخول المتغيرات إلى نموذج الانحدار المتعدد ٠.٠٤٦ ، وبلغ مربع معامل الارتباط المتعدد المصاحب لدخول المتغيرات إلى نموذج الانحدار المتعدد ٠.٠٤٨. وتدل هذه النتيجة على أن متغير "المهارات الاجتماعية" يشكل أكثر المتغيرات المدروسة إسهاماً في التنبؤ ببعد "التوافق في المجال الاجتماعي".
- أن متغير "المرونة المعرفية" يلي متغير "المهارات الاجتماعية" في التنبؤ ببعد "التوافق في المجال الاجتماعي" حيث بلغ معامل التفسير النهائي للنموذج (ر٢ النموذج) المصاحب لدخول المتغيرات إلى نموذج الانحدار المتعدد ٠.٠١٥، وبلغ مربع معامل الارتباط المتعدد المصاحب لدخول المتغيرات إلى نموذج الانحدار المتعدد ٠.٠٦٥، وتدل هذه النتيجة على أن متغير "المرونة المعرفية" يشكل ثاني المتغيرات المدروسة إسهاماً في التنبؤ ببعد "التوافق في المجال الاجتماعي".

وبناءً على ما سبق يمكن تمثيل معادلة التنبؤ ببعد "التوافق في المجال الاجتماعي" كما يلي:

بعد التوافق في المجال الاجتماعي =٠.٠٢٩ × المرونة المعرفية + ٠.٠٣١ × المهارات الاجتماعية + ١٨.٨٦٨

كما يوضح جدول (١٧) قيمة الإسهام النسبي لكل متغير من المتغيرات المدروسة في التنبؤ بالتوافق مع الحياة الجامعية وأبعاده الفرعية:

جدول (١٧) رجة الإسهام النسبي للمتغيرات المدروسة في التنبؤ بالتوافق مع الحياة الجامعية وأبعاده الفرعية لدى طلاب جامعة الأزهر (ن= ٥٨٠)

المتغير المُتنبئ به	المتغيرات المُنبئة	الإسهام النسبي
بعد التوافق في المجال الأكاديمي	المرونة المعرفية	١.٨%
	الذكاء الانفعالي	١.٧%
	المهارات الاجتماعية	١.٥%
بعد التوافق في المجال النفسي	المرونة المعرفية	٠.٧%
	الذكاء الانفعالي	٧.٧ %
بعد التوافق في المجال الاجتماعي	المرونة المعرفية	١.٥%
	المهارات الاجتماعية	٤.٦%
الدرجة الكلية للتوافق مع الحياة الجامعية	المرونة المعرفية	٣.٨%
	الذكاء الانفعالي	١.٧%

يتضح من جدول (١٧) ما يلي:

- أن درجة الإسهام النسبي لكل متغير من المتغيرات المستقلة المدروسة في الدرجة الكلية للتوافق مع الحياة الجامعية بلغت كالآتي: المرونة المعرفية ٣.٧ % ، الذكاء الانفعالي ١.٧ %، وتدل هذه القيم علي الإسهام النسبي لكل متغير من المتغيرات المدروسة في تفسير تباين الدرجة الكلية للتوافق مع الحياة الجامعية لدى طلاب جامعة الأزهر.
- أن درجة الإسهام النسبي لكل متغير من المتغيرات المستقلة المدروسة في بعد التوافق في المجال الأكاديمي" بلغت كالآتي: المرونة المعرفية ١.٨% ، الذكاء الانفعالي ١.٧% ، المهارات الاجتماعية ١.٥% ، وتدل هذه القيم علي الإسهام النسبي لكل متغير من المتغيرات المدروسة في تفسير تباين درجة بعد "التوافق في المجال الأكاديمي" لدى طلاب جامعة الأزهر.
- أن درجة الإسهام النسبي لكل متغير من المتغيرات المستقلة المدروسة في بعد التوافق في المجال النفسي" بلغت كالآتي: المرونة المعرفية ٠.٧% ، الذكاء

الانفعالي ٧.٧% ، وتدل هذه القيم علي الإسهام النسبي لكل متغير من المتغيرات المدروسة في تفسير تباين درجة بعد "التوافق في المجال النفسي" لدى طلاب جامعة الأزهر.

- أن درجة الإسهام النسبي لكل متغير من المتغيرات المستقلة المدروسة في بعد "التوافق في المجال الاجتماعي" بلغت كالآتي: المرونة المعرفية ١.٥% ، المهارات الاجتماعية ٤.٦% ، وتدل هذه القيم علي الإسهام النسبي لكل متغير من المتغيرات المدروسة في تفسير تباين درجة بعد "التوافق في المجال الاجتماعي" لدى طلاب جامعة الأزهر.

كما يوضح جدول (١٨) قيمة ت للمتغيرات المدروسة التي لم تدخل معادلة الانحدار لدى عينة الدراسة.

جدول (١٨) قيمة (ت) للمتغيرات المدروسة التي لم تدخل معادلة الانحدار لدى طلاب جامعة الأزهر (ن= ٥٨٠)

المتغير المُتنبأ به	المتغيرات التي لم تدخل المعادلة	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
بعد التوافق في المجال النفسي	المهارات الاجتماعية	٠,٢٥٢	٠.٨٠١
بعد التوافق في المجال الاجتماعي	الذكاء الانفعالي	١,٤٨٢	٠.١٣٩
الدرجة الكلية للتوافق مع الحياة الجامعية	المهارات الاجتماعية	١,٠٠٠-	٠.٣١٨

يتضح من جدول (١٨) ما يلي:

- بالنسبة للتنبؤ بالدرجة الكلية للتوافق مع الحياة الجامعية: بلغت قيمة (ت) المحسوبة لمتغير "المهارات الاجتماعية" -١,٠٠٠، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وهذا معناه أن متغير المهارات الاجتماعية لم يصل إلي حد الدلالة في التنبؤ بالدرجة الكلية للتوافق مع الحياة الجامعية لدى طلاب جامعة الأزهر.
- بالنسبة للتنبؤ ببعد "التوافق النفس": بلغت قيمة (ت) المحسوبة لمتغير "المهارات الاجتماعية" ٠,٢٥٢، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وهذا معناه أن متغير "المرونة المعرفية" لم يصل إلي حد الدلالة في التنبؤ ببعد "التوافق في المجال النفسي" لدي طلاب جامعة الأزهر .
- بالنسبة للتنبؤ ببعد "التوافق الاجتماعي": بلغت قيمة (ت) المحسوبة لمتغير "الذكاء الانفعالي" ١,٤٨٢، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وهذا معناه أن متغير

"الذكاء الانفعالي" لم يصل إلي حد الدلالة في التنبؤ ببعد "التوافق في المجال الاجتماعي" لدى طلاب جامعة الأزهر.

ثالثًا: تفسير نتائج الفرضين الأول والثاني:

- بالنسبة للدرجة الكلية للتوافق مع الحياة الجامعية:

- تبين من الجدولين (١٥)، (١٦) أن متغير "المرونة المعرفية" هو أكثر المتغيرات المدروسة تنبؤاً وإسهاماً في الدرجة الكلية للتوافق مع الحياة الجامعية لدى طلاب جامعة الأزهر، ويدعم هاتين النتيجتين مع ما ذكره Dennis & Vander (2010) من أن المرونة المعرفية تساعد الفرد على التحول الذهني للتكيف والتوافق مع المؤثرات البيئية المتغيرة، وتمكنه من إنتاج حلول بديلة للمواقف الصعبة. كما يدعم هاتين النتيجتين ما توصل إليه Pancer, et al (2000) من أن الطلاب ذوي المستويات المرتفعة من الجمود والتعقيد المعرفي كانوا أقل توافقًا مع الحياة الجامعية. ويرى الباحث أن قدرة الطالب الجامعي الأزهري على إدراك وجهات نظر الآخرين المختلفة، ومحاولته التغيير والتعديل من أفكاره في ضوء المعطيات المقنعة، والاختيار بين بدائل مختلفة بناءً على أسسٍ منطقية – كل هذه العوامل تمكنه من الوصول إلى التوافق مع بيئته الجامعية؛ حيث تكمن أهمية المرونة المعرفية في كونها وظيفة عقلية تساعد الطالب الجامعي في تعديل وتغيير طرق التعامل مع الأمور بحسب طبيعتها، كما تساعده على التغيير في أساليب تفكيره حينما تواجهه مشكلة معينة تتطلب حلًا، وذلك من خلال التغيير في وجهته المعرفية؛ ومن ثم يستطيع مواجهة مواقف الحياة الجامعية، والتي عادةً ما تكون بالنسبة له بمثابة مجموعة من المشكلات، وتمكنه مرونته المعرفية من الوصول إلى حلولٍ غير تقليدية لتلك المشكلات. هذا بالإضافة إلى قدرة الطالب – الذي يتحلى بالمرونة المعرفية – على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة حول موقفٍ ما، والانتقال من فكرةٍ إلى أخرى حول مشكلةٍ ما، وتتنوع لديه الأفكار والحلول التي أنتجها دون التقيُّد بإطارٍ معين حول الموقف أو المشكلة التي تواجهه؛ مما يمكنه من الوصول إلى درجةٍ عاليةٍ من التوافق مع الحياة الجامعية.

- ثم جاء متغير "الذكاء الانفعالي" في المرتبة الثانية من حيث التنبؤ والإسهام في الدرجة الكلية للتوافق مع الحياة الجامعية لدى طلاب جامعة الأزهر، وتتفق هاتان النتيجتان مع ما توصلت إليه دراسة Maduramente (2015) من إمكانية التنبؤ بالدرجة الكلية للتوافق مع الحياة الجامعية من خلال الذكاء الانفعالي، كما تدعم هاتين النتيجتين ما توصلت إليه دراسة Chauhan (2011) من وجود ارتباط موجب دال إحصائيًّا بين الذكاء الانفعالي والتوافق مع الحياة الجامعية؛ حيث يلعب الذكاء الانفعالي دورًا مهماً في مساعدة الطلاب على التوافق مع الحياة الجامعية، إذ يذكر Goleman (1998) أن الطلاب ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع أكثر شعبية، ومحبوبون من أصدقائهم، وأقل عدوانية؛ مما يجعلهم أقدر على الوصول إلى التوافق مع الحياة الجامعية. ويرى الباحث أنه نظرًا لما يتمتع به ذوو الذكاء الانفعالي المرتفع من وعيٍ بالانفعالات الذاتية، وقدرةٍ على إدارتها، وفهمٍ لانفعالات الآخرين، وقدرةٍ على معالجتها، هذا بالإضافة إلى قدرتهم على القيادة، والتكيف مع الواقع؛ مما يمكن معه القول بأن وصول الطالب الجامعي إلى التوافق مع الحياة الجامعية يرتبط بشكلٍ كبيرٍ مع امتلاكه للذكاء الانفعالي، الذي يؤثر في قدرته على تنظيم انفعالاته، وحل مشكلاته بهدوءٍ، ويساعده على مواجهة الصعوبات، والتوافق مع العوائق المختلفة، وهو ما يعينه على النمو بشكلٍ سليم؛ ومن ثم تحقيق التوافق مع الحياة الجامعية.

- بالنسبة للتوافق في المجال الأكاديمي:

- تبين من الجدولين (١٥)، (١٦) أن متغير "المرونة المعرفية" هو أكثر المتغيرات المدروسة تنبؤاً وإسهاماً في بعد "التوافق في المجال الأكاديمي" لدي طلاب جامعة الأزهر، وتدعم هاتين النتيجتين ما توصلت إليه دراسة Lin (2013) من وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين المرونة المعرفية والأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وأن للمرونة المعرفية تأثيرًا إيجابيًا دالًا على أدائهم الأكاديمي. كما توصلت دراسة إلى وجود علاقة موجبة بين المرونة في استخدام أساليب المواجهة والتوافق مع الحياة الجامعية، وتتفق هاتان النتيجتان مع ما أشار إليه Spiro, et al (1996) من أن الطلاب الجامعيين الذين يتمتعون بالمرونة المعرفية يتميزون

بأن لديهم القدرة على اكتساب المعرفة بسهولة من خلال عدة استراتيجيات، منها: تبسيط المحتوى المعقد أو غير المنتظم، والترميز المعرفي له، وتقسيمه إلى أجزاءٍ مستقلةٍ يسهل التعامل معها. كذلك تتفق أيضًا هاتان النتيجتان مع ما تضمنته نظرية المرونة المعرفية لـ Spiro, et al (1992) من أن المرونة المعرفية تساعد الطالب في التعلم العميق للمادة التعليمية؛ حيث يمكن للمتعلم نقل المعرفة التي يكتسبها إلى مواقف جديدة، وذلك من خلال العمل على تقديم المعلومات في سياقات مختلفة بطرق متعددة. ويرى الباحث أن ذوي المرونة المعرفية يمكنهم تحقيق الفهم العميق للمجالات التعليمية المعقدة وغير المنظمة البناء، لتجنب الوقوع في مشاكل الفهم البسيط لها، ويكون ذلك من خلال تقوية الترابطات بين أجزاء المعلومات، وتناولها بطرقٍ متعددة، ومن ثم فإن الطالب الجامعي الذي يتمتع بالمرونة المعرفية يكون قادرًا على بناء المعرفة بطرقٍ مختلفةٍ ومتنوعةٍ، وبشكلٍ يعزز لديه التوافق مع الحياة الجامعية في المجال الأكاديمي.

- ثم جاء متغير "الذكاء الانفعالي" في المرتبة الثانية من حيث التنبؤ والإسهام في بعد "التوافق في المجال الأكاديمي" لدي طلاب جامعة الأزهر، وتتفق هذان النتيجتان مع ما توصلت إليه دراسة Maduramente (2015) من إمكانية التنبؤ بالتوافق الأكاديمي من خلال معلومية الذكاء الانفعالي لدى طلاب الجامعة، ويذكر Bar-On (1997) أن الذكاء الانفعالي يشير إلى امتلاك الفرد لمجموعة من المهارات الانفعالية التي تمكنه من النجاح المهني، بل والنجاح في شتى مجالات الحياة. ووفقًا لما ذكره Vincent (2003) فإن الذكاء العام وحده لا يضمن نجاح الفرد وتفوقه، وإنما يحتاج إلى الذكاء الانفعالي الذي يعد مفتاح النجاح في المجالات العلمية والعملية. ويرى الباحث أن الذكاء الانفعالي يمثل مجموعة من القدرات والكفاءات والمهارات، الي من شأنها أن تضاعف قدرة الفرد على النجاح في التعامل مع المطالب والضغوط الحياتية. ونظرًا لما يتمتع به ذوو الذكاء المرتفع من تحملٍ للمسؤولية، وقدرة على تحديد الأولويات، هذا بالإضافة إلى ما يتمتعون به من قدرة على تحديد ما يفكرون فيه وما يشعرون به، وقدرتهم على تطوير خبراتهم الذاتية، وتمتعهم بدرجةٍ عالية من الثقة بالنفس ومن الدوافع الداخلية التي تحفزهم على

مواصلة الجهد؛ وهو ما يمكن معه القول بأن وصول الطالب الجامعي إلى التوافق مع الحياة الجامعية في المجال الأكاديمي يرتبط بدرجةٍ كبيرة بمدى امتلاكه للذكاء الانفعالي.

- ثم جاء متغير "المهارات الاجتماعية" في المرتبة الثالثة من حيث التنبؤ والإسهام في بعد "التوافق في المجال الأكاديمي" لدي طلاب جامعة الأزهر، وتدعم هاتين النتيجتين ما توصلت إليه دراسة Soares, et al (2013) من وجود علاقة موجبة بين المهارات الاجتماعية والتوافق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة؛ فكلما ارتفعت المهارات الاجتماعية كلما زاد التوافق الأكاديمي لديهم. كما تدعم هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة Goudih, et al (2018) من وجود علاقة موجبة بين المشاركة الطلابية – أحد مظاهر المهارات الاجتماعية – وبين التوافق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. ويمكن للباحث تفسير هذه النتيجة في ضوء ما يتميز به ذوو المهارات الاجتماعية المرتفعة من قدرةٍ على التخطيط ووضع الأهداف، واتخاذ القرارات في الوقت المناسب، وكذلك القدرة على التجاوب وإقناع الآخرين بآرائهم، والقدرة على التعامل مع المواقف الصعبة. ويذكر Meisels, et al (1996) أن الطلاب ذوي المهارات الاجتماعية المرتفعة تظهر لديهم سلوكيات مساعدة الآخرين، وتبادل المواد والمعلومات الخاصة بالشأن الأكاديمي، هذا بالإضافة إلى اتباعهم للتعليمات والتقاليد، وتحملهم لمسؤولية أفعالهم، والتوكيدية التي تمكنهم من طلب المعلومات من الآخرين، ويضاف إلى ذلك مهارات أخرى تساعدهم على التفوق أكاديميًّا، مثل: مهارات التساؤل، والإصغاء، والقدرة على الحوار والمناقشة؛ مما يعزز لديهم التوافق مع الحياة الجامعية في المجال الاكاديمي.

- بالنسبة للتوافق في المجال النفسي:

- تبين من الجدولين (١٥)، (١٦) أن متغير "الذكاء الانفعالي" هو أكثر المتغيرات المدروسة تنبؤاً وإسهاماً في بعد "التوافق في المجال النفسي" لدي طلاب جامعة الأزهر، وتتفق هاتان النتيجتان مع ما توصلت إليه دراسة Maduramente (2015) من إمكانية التنبؤ بالتوافق في المجال النفسي من خلال معلومية الذكاء الانفعالي لدى طلاب الجامعة، كما تدعم هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة

Katanani (2018) من وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًّا بين الذكاء الانفعالي والتوافق في المجال النفسي لدى طلاب الجامعة، بل إن الذكاء الانفعالي ساهم بنسبة ٨٢% من التباين في مستوى التوافق في المجال النفسي لدى عينة الدراسة. ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء أهمية الذكاء الانفعالي، الذي يتعلق بإدارة وتنظيم الانفعالات الذاتية، وفهم ومعالجة انفعالات الآخرين؛ مما يُمكِّن الطالب الجامعي من التعبير الانفعالي المناسب للموقف، وإيصال انفعالاته إلى الآخرين بشكلٍ فعال، والقدرة على التعامل بفعالية مع انفعالاتهم الإيجابية والسلبية على حدٍ سواء، والقدرة على تحقيق الأهداف من خلال المثابرة والصمود النفسي. ونظرًا لما يتمتع به ذوو الذكاء الانفعالي المرتفع من درجةٍ منخفضةٍ من الاكتئاب والقلق، والقدرة على إقامة علاقات طيبة مع الآخرين، وعلى فهم رسائل لغة الجسد الواردة منهم، بالإضافة إلى التفاؤل والمرح، والقدرة على التأثير في الآخرين، والتكيف مع الضغوط النفسية، والاستمتاع بالحياة؛ وهو ما يمكن من خلاله تفسير هذه النتيجة، وفهم مدي قوة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتوافق مع الحياة الجامعية في المجال النفسي.

- ثم جاء متغير "المرونة المعرفية" في المرتبة الثانية من حيث التنبؤ والإسهام في بعد "التوافق في المجال النفسي" لدي طلاب جامعة الأزهر، ويفسر الباحث هاتين النتيجتين في ضوء ما تمنحه المرونة المعرفية للطالب الجامعي من قدرة على تغيير الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها في معالجة المواقف الجديدة وغير المتوقعة؛ مما يعني المضي قدمًا نحو أهدافه وإشباع حاجاته، حيث تمثل المرونة المعرفية بالنسبة له دافعًا ومحفزًا على الإنجاز والاستمرار مهما كانت الصعوبات؛ وذلك لثقته في ذاته، وأن ما يتحلى به من مرونة معرفية سوف يُمكِّنه من المواجهة. كما أن المرونة المعرفية بالنسبة للطالب الجامعي بمثابة قوة تدفعه نحو تحقيق الأهداف، وتساعده على التعامل مع المشكلات؛ مما يعطيه دافعً للنجاح، وكلما كان لدى الطالب إدراك لوجهات نظر الآخرين، وقدرة على استخدام استراتيجيات متعددة لمواجهة المواقف المختلفة – كلما كان أقدر على تجاوز الصعوبات والوصول إلى السعادة النفسية، ومن ثم التوافق مع الحياة الجامعية في المجال

النفسي. كما تمثل المرونة المعرفية بالنسبة للطالب الجامعي مصدرًا للشعور بالسلام النفسي مع الذات ومع الآخرين، ونظرًا لما يتميز به ذوو المرونة المعرفية من ذات هادئةٍ متزنة، قادرة على التعقل والتروي ورؤية المواقف من شتى جوانبها، بعيدًا عن التعصب والجمود الفكري؛ فإن ذلك يعزز من قدرتهم على التوافق مع الحياة الجامعية في المجال النفسي.

- بالنسبة للتوافق في المجال الاجتماعي:

- بالرجوع إلي الجدولين (١٥)، (١٦) تبين للباحث أن متغير "المهارات الاجتماعية" هو أكثر المتغيرات المدروسة تنبؤاً وإسهاماً في بعد التوافق الاجتماعي لدي طلاب جامعة الأزهر، ويمكن تفسير هاتين النتيجتين في ضوء ما توصلت إليه دراسة Belay (2018) من أن قصور المهارات الاجتماعية كان من أبرز المنبئات بمشكلات التوافق الاجتماعي في الحياة الجامعية، ويدعم ذلك ما ذكرته جليلة مرسي (٢٠٠٦) من أن المهارات الاجتماعية التي يتعلمها الطالب نتيجة الخبرات التي يكتسبها من البيئة خلال المواقف التي يمر بها أثناء التفاعلات الاجتماعية – لها دور كبير في تحقيق عملية التوافق الاجتماعي السليم في حياته الجامعية. ويرى الباحث أن قدرة المهارات الاجتماعية على التنبؤ والإسهام في التوافق الاجتماعي داخل الحياة الجامعية– تتجلى من خلال ما تمنحه هذه المهارات للطالب الجامعي من قدرةٍ على التأثير اللفظي على الآخرين؛ حيث تكون لديه مهارات بدء المحادثة والتحدث بتلقائية، وكذلك ما تمنحه له من استجابات غير لفظية، يمكنه تقديمها بفعالية في مواقف الحياة الجامعية، هذا بالإضافة إلى قدرته على التواصل، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات المناسبة، والتعاون، وهي مهارات تدعم بشكلٍ كبير التوافق مع الحياة الجامعية في المجال الاجتماعي. وعندما يفشل الطالب الجامعي في اكتساب هذه المهارات فإنه لا شك ستظهر لديه مشكلات سوء التوافق، ومن ثم يمكن القول بأن المهارات الاجتماعية من المحددات الرئيسة لنجاح الطالب أو فشله في تحقيق التوافق مع الحياة الاجتماعية في المجال الاجتماعي؛ إذ إنها تحدد الاستجابة المناسبة للمواقف المختلفة، وفي حال ارتفاعها فإنها تمكن الطالب من تحقيق التوافق الاجتماعي، ومن جهةٍ أخرى فإن ضعفها يعد من أكثر العوامل التي

تؤدي إلى القلق الاجتماعي، وقد توصلت دراسة Kusumaningsih (2018) إلى ارتفاع نسبة القلق الاجتماعي لدى الطلاب الذي يعانون من نقص في التوافق الاجتماعي؛ ومن ثم يمكن القول بأن ارتفاع المهارات الاجتماعية لدى الطالب الجامعي يعد من أهم المتغيرات المسهمة في توافقه مع الحياة الجامعية في المجال الاجتماعي.

- ثم جاء متغير "المرونة المعرفية" في المرتبة الثانية من حيث التنبؤ والإسهام في بعد "التوافق في المجال الاجتماعي" لدي طلاب جامعة الأزهر، ويدعم هاتين النتيجتين ما ذكره Shaie, et al (1991) من أن المرونة المعرفية تقع على أحد طرفي متصل، بينما يقع التصلب المعرفي على الطرف الآخر، وإذا كان التصلب الفكري واحدًا من أهم الأسباب التي تؤدي إلى سوء التوافق في المجال الاجتماعي – فإن المرونة المعرفية تعد من أهم الأسباب التي تساعد الطالب الجامعي على تحقيق التوافق مع الحياة الجامعية في المجال الاجتماعي. وتكمن أهمية المرونة المعرفية هنا في أنها تساعد الطالب الجامعي على تغيير وتنويع طرقه في التعامل مع الآخرين، بحيث تكون لديه استراتيجيات للتعامل مع الآخرين من حوله تختلف باختلاف طبائع شخصياتهم؛ وبذلك يمكنه امتلاك زمام العلاقات الاجتماعية. كما أن المرونة المعرفية تجعل الفرد قادرًا على فهم وجهات نظر الآخرين مهما كانت معارضة لوجهة نظره، ومن ثم يكون محل تقدير واحترام الآخرين؛ نظرًا لكونه لا يتعصب لرأي، قادرًا على إقناعهم بوجهة نظره، أو التخلي عنها متى رأى أنه قد جانبه الصواب. وتتعدد المشكلات الاجتماعية في البيئة الجامعية، خاصةً ما يتعلق منها بصعوبة تكوين علاقاتٍ اجتماعية إيجابية مع الزملاء والأساتذة وغيرهم في البيئة الجامعية، ويسيطر القلق الاجتماعي على بعض الطلاب نظرًا لكون الجو الجامعي مناخًا جديدًا بالنسبة لهم، بل قد يلجأ بعضهم إلى الانسحاب من تلك التفاعلات الاجتماعية بسبب عدم نجاحه فيها. ولا شك أن المرونة المعرفية تعين الطالب الجامعي على تجاوز كل هذه العقبات والنجاح في تكوين علاقات اجتماعية إيجابية أكثر ثباتًا واستمرارًا؛ مما يعزز من توافقه مع الحياة الجامعية لا سيما في الجانب الاجتماعي.

توصيات البحث:

فى ضوء ما أسفر عنه البحث الحالي يوصى الباحث بما يأتي:

- ضرورة الاهتمام بموضوع "توافق الطلاب مع حياتهم الجامعية" ضمن الندوات وورش العمل التي تقيمها الكليات وفقًا لخطة جامعة الأزهر التوعوية، والاهتمام كذلك بما يسهم فيه من متغيرات (كالمرونة المعرفية، والذكاء الانفعالي، والمهارات الاجتماعية).
- ضرورة الكشف المبكر عن طلاب الجامعة الذين يعانون من مشكلات سوء التوافق، والتعرف بدقة على نوعية وحجم وأسبابها هذه المشكلات.
- عمل برامج إرشادية متخصصة لمساعدة الطلاب الذين يعانون من مشكلات سوء التوافق مع الحياة الجامعية؛ بحيث يستفاد في هذا الصدد من فنيات الإرشاد النفسي المتعددة، وذلك ضمانا لتكوين شخصية سوية قادرة وفعالة في مجتمع الدراسة الجامعية تمهيداً لدمجها في المجتمع خارج الجامعة؛ مما يحقق هدف الجامعة ورسالتها.
- ضرورة تضمين المناهج الدراسية موضوعات خاصة بالمرونة المعرفية، من أجل اكتساب طلاب الجامعة لما يتضمنه هذا المفهوم، الذي يعد من أهم المتغيرات التي تساهم في التغلب على مشكلات سوء التوافق، وصولًا إلى التوافق بمعناه الشامل.
- توعية أعضاء التدريس بأهمية كسر الحاجز بينهم وبين طلابهم كنوع من الالتقاء الفكري، وبناء أواصر الثقة بينهم وبين طلابهم، ومساعدتهم في تحقيق مفهوم التوافق مع الحياة الجامعية لديهم، وخصوصا طلاب الفرقة الأولي؛ وذلك لكونهم قادمين من ثقافات متباينة، ومقبلين علي مجتمع دراسي جديد، ويحتاجون إلى الأمن النفسي والطمأنينة الانفعالية.
- ضرورة تفعيل دور الخطباء والوعاظ وأئمة المساجد من خلال الخطاب الديني المتجدد، والقنوات الإعلامية والفضائيات؛ لتوعية هذا الجيل بأهمية مفهوم ضبط الذات والانفعالات في حياة الأفراد وبيان مدى تأثيره على الفرد والمجتمع؛ الأمر الذي يوجد شخصية متزنة ومجتمعًا هادئًا.

دراسات وبحوث مقترحة:

أثارت نتائج الدراسة الحالية بعض المشكلات البحثية التي تحتاج إلي مزيد من الدراسة وهي كالتالي:

- البروفيل النفسي لمرتفعي ومنخفضي التوافق مع الحياة الجامعية من طلاب جامعة الأزهر.
- الفروق في التوافق مع الحياة الجامعية بين المغتربين وغير المغتربين من طلاب جامعة الأزهر.
- أساليب مواجهة الضغوط النفسية وعلاقتها بالتوافق مع الحياة الجامعية لدي طلاب جامعة الأزهر.
- العوامل الخمس الكبرى للشخصية وعلاقتها بالمرونة المعرفية لدي عينة من طلاب الجامعة من خلفيات ثقافية مختلفة.
- أنماط الشخصية وعلاقتها التوافق مع الحياة الجامعية لدى طلاب جامعة الأزهر.
- دراسة بعض المتغيرات المسهمة في المرونة المعرفية لدي عينة من طلاب وطالبات جامعة الأزهر.
- برنامج إرشادي قائم على بعض الذكاءات المتعددة لتحسين التوافق مع الحياة الجامعية لدى طلاب جامعة الأزهر.
- برنامج إرشادي قائم على استراتيجيات المرونة المعرفية لتنمية التوافق مع الحياة الجامعية وأثره في الأفكار اللاعقلانية لدى طلاب جامعة الأزهر .
- برنامج إرشادي لتنمية إدارة الذات وأثره في التوافق الأكاديمي لدى طلاب جامعة الأزهر.

المراجع العربية

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

أحمد عزت. (١٩٩٣). *أصول علم النفس*، القاهرة: دار المعارف للنشر.

أيمن عبدالعزيز سلام. (٢٠١٢). فعالية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلاب الجامعة، *مجلة الإرشاد النفسي*، (٣٢)، ٩٥-١٤٧.

جابر عبد الحميد جابر. (١٩٩٠). *نظريات الشخصية*، القاهرة: دار النهضة.

جابر محمد عيسى وربيع عبده رشوان. (٢٠٠٦). الذكاء الوجداني وتأثيره على التوافق والرضا عن الحياة والإنجاز الأكاديمي لدى الأطفال. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، ١٢ (٤)، ٤٥-١٣٠.

جليلة مرسي. (٢٠٠٦). فعالية برنامج تدريبي لإكساب بعض المهارات الاجتماعية لتخفيف حدة الضغوط النفسية لدى الطالبات المستجدات بكلية التربية، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ١٦ (٥١)، ١١٣-٢٦٣.

حسين سلامة. (٢٠٠٦). *الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية*، الإسكندرية: دار المعارف للنشر.

دعاء سعيد أحمد. (٢٠١٤). بعض المهارات الاجتماعية للأطفال وعلاقتها بقبول أقرانهم وبعض المتغيرات الديموجرافية، *مجلة الطفولة العربية*، (٦٠)، ٦٥-١٠٧.

ربيع شعبان عبد العليم. (٢٠٠٩). *الصحة النفسية والإرشاد النفسي (الأطفال والمراهقين والكبار)*، الدمام: مكتبة المتنبي.

سامية القطان. (٢٠٠٥). *الذكاء الوجداني*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

سلامة عقيل سلامة وعبد الفتاح فرح ضو. (٢٠١٦). المرونة المعرفية وعلاقتها بالتطرف الفكري لدى طلبة جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، ٣٢ (٤)، ١١١-١٤٠.

صاحب أسعد ويس. (٢٠١٠). التوافق الدراسي لدى طلبة الجامعة، *مجلة التربية*، جامعة تكريت، ٦ (٢٠)، ١٩٠-٢١٠.

طريف شوقي فرج. (٢٠٠٥). تنمية مهارات وقدرات الإنسان العصري كمدخل لاستئناف الشراكة الحضارية، *مجلة الخدمة النفسية*، القاهرة، (١) ٦٥-١٠٢.

عادل عبدالله محمد. (٢٠٠٥). المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة ذوي قصور المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم، *المؤتمر السنوي الثاني عشر للإرشاد النفسي: الإرشاد النفسي من أجل التنمية في عصر المعلومات*، ١، ٤٠٥-٤٤٣.

عبد الستار ابراهيم، عبدالعزيز الدخيل، رضوان إبراهيم. (١٩٩٣). العلاج السلوكي للطفل "أساليبه ونماذج من حالاته"، *المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب*، الكويت، سلسلة عالم المعرفة (١٨٠).

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

عبدالله صالح القحطاني. (٢٠١٨). التوافق الجامعي لدى طلبة جامعة شقراء وعلاقته بمتغيري الجنس والتخصص، المملكة العربية السعودية، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٦، (٢)، ٢٤٤- ٢٦١.

علي عبد السلام علي. (٢٠٠٨). *دليل تطبيق مقياس التوافق مع الحياة الجامعية*، ط٢، القاهرة: مكتبة النهضة العربية.

علي عبد المحسن وحسين عبد الزهرة. (٢٠١١). التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته بتقدير الذات لدي طلبة كلية التربية الرياضية، *مجلة القادسية لعلوم التربية الرياضية*، جامعة كربلاء، ١١ (٣) ، ١٧٧- ٢١٨.

محمد جعفر جمل الليل. (١٩٩٣). دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بالتوافق مع المجتمع الجامعي لطلاب وطالبات جامعة الملك فيصل، *المجلة العربية للتربية ١٣*، (١)، ١٨٨-٢٢٠.

محمد الدسوقي الشافعي. (٢٠٠٢). الذكاء الشخصي لدى الذكور والإناث وعلاقته بالمهارات الاجتماعية والفرقة الدراسية، *مجلة كلية التربية*، جامعة طنطا، (٣١)، ٧٢-١٠٦.

محمد السيد عبدالرحمن. (١٩٩٨أ). *نظريات الشخصية*. القاهرة: دار قباء.

محمد السيد عبدالرحمن. (١٩٩٨ب). *مقياس المهارات الاجتماعية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

محمد المصري. (٢٠٠٧). الذكاء الانفعالي: دراسة مقارنة بين المتفوقين تحصيلياً والعاديين من طلبة المرحلة الجامعية. *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس، ٣١ (٢)، ١٥٧-١٧٥.

نايفة قطامي. (٢٠٠٤). الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتيا للطلبة الجامعيين وعلاقتها بمتغير التحصيل الدراسي، والمرونة المعرفية، والدافعية المعرفية، *مستقبل التربية العربية*، ١٠ (٣٢)، ٣١٠-٣٤٠.

يوسف محمد يوسف. (٢٠١٧). قلق الكلام والأمن النفسي والمهارات الاجتماعية لدى طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الملك خالد، *مجلة التربية للخاصة، مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية*، كلية علوم الإعاقة والتأهيل-جامعة الزقازيق، (١٩)، ٣٤-٦٦.

المراجع الأجنبية

Antony, M. (2007*).* Social skills training for young adolescents. *Journal of Child Psychology*, 10, 233- 241.

Baker, S. (2004). Intrinsic, extrinsic, and motivational orientation the role of university adjustment stress, well being, and subsequence academic performance. *Current Psychology*, 23(3). 189-202..

Bar-On, R. (1997). *Bar-One Emotional Quotient Inventory: Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.

Bar–On, R. (2006). The Bar–on model of emotional social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13 – 25.

Belay, G.; Belete, A.; Dinku, Y. & Getinet, W. (2018). Prevalence of adjustment problem and its predictors among first-year undergraduate students in Ethiopian University: a cross-sectional institution based study. *Psychiatry journal*, *2018*.

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

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

Carlyon, W. (2007). Attribution Retraining: Implications for Its Integration into Prescriptive Social Skills Training. *School Psychology Review*, 26(1), 61-73.

Chauhan, S. (2011). A Study of Relationship between Emotional Intelligence and Adjustment Among College Going Students. *International Journal of Education & Allied Sciences*, 3(2), 79-82.

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

Elias, M. (1997). Easing transitions with social emotional learning. *Principal Leadership*, 1, 20–25

Deak, O. (2003). The development of cognitive flexibility and language abilities. *Advances in Child Development and Behavior, 31* (1), 271- 327.

Dennis, J. & Vander, J. (2010). The Cognitive Flexibility Inventory: Instrument Development and Estimates of Reliability and Validity. *Journal of Cogniyive Therapy and Research*, 34 (3), 241-253.

Eslinger, P. & Grattan, L. (1993). Frontal lobe and frontal-striatal substrates for different forms of human cognitive flexibility. *Neuropsychologia*, 31(1), 17-28.

George, J. (2010). Emotions and leadership: The role of emotional intelligence. *Human relations*, 53(8), 1027-1055.

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

Goleman, D. (1998). What Makes a Leader? . *Harward Business Review*, 76, 93-102.

Goudih, Z.; Abdallah, S. & Benraghda, A. (2018). Student Engagement and adjustment to College among Undergraduate Students. *Library Philosophy & Practice*. (e-journal). 1889

Helmke H. (2010). *organization, cognitive flexibility, and information processing in adolescents with pervasive developmental disorders*. Doctoral dissertation, Wright Institute Graduate School of Psychology.

Hersen, P.(1990). *Social Skills training for Behhack* A. S. persslion, new York .plenum, press.

Hussain, A.; Kumar, A. & Husain, A. (2008). Academic stress and adjustment among high school students. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology,* 34(9), 70-73.

Jackson, L.; Pancer, S.; Pratt, M. & Hunsberger, B. (2000). Great Expectations: The Relation Between Expectancies and Adjustment During the Transition to University . *Journal of Applied Social Psychology,* 30(10), 2100-2125.

James, K. (2004). Emotional Intelligence: The New Science of Interpersonal Effectiveness. *Human Resource Development Quarterly*, 15(4), 489-495.

Johnson, G. (2008). *Learning styles and emotional intelligence of the adult learne.* Unpublished Doctoral dissertation, Auburn University, U.S.A.

Katanani, H. (2018). Emotional Intelligence and its relation to Social and Psychological adjustment among the Students of the University of Jordan. *European Journal of Social Sciences*, 52(1), 613-630.

Khavari, K. (2012). *Spiritual intelligence: A practical guide to personal happiness*. New Liskeard, Ont: White Mountain.

Kolb, S. & Maxwell, ch. (2003). Critical social skills for adolescents with high incidence disabilities : parental perspectives. *Exceptional Children*, (69), 163-179.

Kusumaningsih, R. (2016). College Adjustment of First Year Students: The Role of Social Anxiety. *Journal of Educational, Health and Community Psychology*, 5(1), 30-39.

Lane, K.; Pierson, M. & Givner, C. (2004). Secondary teachers' views on social competence: Skills essential for success. *The Journal of Special Education, 38*(3), 174-186.

Lin, Y. (2013). *The effects of cognitive flexibility and openness to change on college students' academic performance.* Doctoral dissertation, La Sierra University.

Lorr, M.; youniss, R. & Stefic, E. (1991). An Inventory of socials skills. *Journal of Personality Assessment,* (57), 506-520.

Maduramente, A. (2015). *The effect of emotional intelligence, ethnic identity, and ethnicity on college adjustment.* Doctoral dissertation, State University of New York.

Mahyuddin, R.; Abdullah, M.; Elias, H. & Uli, J. (2010). Relationship between coping and university adjustment and academic achievement amongst first year undergraduates in a Malaysian public university. *International Journal of Arts and Sciences,* 3(11), 379-392.

Martin, M., Anderson, C. & Thweatt, K. (1998). Aggressive Communication Traits and Their Relationship with Cognitive Flexibility Scale. *Journal of Social Behavior & Personality, 13* (3), 531- 540.

Mayer, J.; Dipaolo, M. & Salovey, P. (2003). Perceiving the affective content in ambiguous visual stimuli. *Journal of Personality Assessment,* 50, 772 – 781.

Mayer, J. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligences. In salovey, P. and Sluyter, D. (Eds.). *Emotional Iintelligence,* 3 – 31. New York: Basic Books.

Mayer, J.; Salovey, P. & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. In. R. Sternberg (Eds.), *Handbook of Intelligence,* 396 – 420. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Meisels, S.; Atkins-Burnett, S. & Nicholson, J. (1996). Assessment of social competence, adaptive behaviors, and approaches to learning with young children. US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, *National Center for Education Statistics.*

Murray, B. (1998). Does Emotional Intelligence Matter in the Work Places?. *American Psychological Social,* 29(7), 196-213.

Murthy, K. (2014). Emotional Intelligence-Indian Hues. *Human Resource Management Review,* 4(3), 2-18.

Pancer, S.; Hunsberger, B.; Pratt, M.; & Alisat, S. (2000). Cognitive complexity of expectations and adjustment to university in the first year. *Journal of Adolescent Research*, 15(1), 38-57

Rahat, E. & Ilhan, T. (2016). Coping Styles, Social Support, Self-Construal, and Resilience in Predicting Students' Adjustment to University Life. *Educational Sciences: Theory and Practice,* 16(1), 187-208.

Reyes, W. (2011). *Ethnic identity, cultural congruity, and coping styles as factors influencing college adjustment among first and second year Latino students*. The University of Wisconsin-Milwaukee.

Rhodes, A. & Rozell, T. (2017). Cognitive flexibility and undergraduate physiology students: increasing advanced knowledge acquisition within an ill-structure domain. *Advances in physiology education,* 41(3), 375-382.

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

Rose, A. (2011). *Restorative Environments Influence on Cognitive Flexibility in Developing Adults*. Thesis Master of Science, The University of Utah.

Ryckman, R. (1989). *Theories of Personality*, California brookslcole publishing company.

Salovey, P. & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition & Personality* , 9 (3), 185-211.

Samuel, H. (1999). Certain adjustment problems. *Journal of Higher Education, (70),* 485-493.

Schaie, K.; Dutta, R., & Willis, S. (1991). Relationship between rigidity-flexibility and cognitive abilities in adulthood. *Psychology and aging*, 6(3), 371-383.

Schilling, D. (1996). Activities for teaching emotional intelligence, level 1,: *Elementary, Human science press*, Inc.

Schraw, G. & Moshman, D. (1995). Metacognition theories. *Educational psychology review. 4* (7), 351-371 .

Sears , M (2002) : *The psychology of interpersonal relation*. London: penguin Book.

Shaie, K.; Dutta, R. & Willis, Sh. (1991). Relationship between Rigidity-Flexibility and Cognitive Abilities in Adulthood. *Psychology and Aging, 6*(3), 371- 383.

Shields, N. (2002). Anticipatory socialization, adjustment to university life, and perceived stress: Generational and sibling effects. *Social Psychology of Education*, *5*(4), 365-392.

Sim, S. & Bang, M. (2016). Emotional Intelligence, Stress Coping, and Adjustment to College Life in Nursing Students. *International Journal of Bio-Science and Bio-Technology*, 8(3), 21-32.

Soares, A.; Francischetto, V.; Peçanha, A.; Miranda, J. & Dutra, B. (2013). Intelligence and social competence in university adaptation. *Estudos de Psicologia (Campinas), 30*(3), 317-328.

Spiro, R.; Feltovich, R., & Coulson, R. (1996). Tow Epistemic World-Views: Per figurative Schemas and Learning in Complex Domain. *Applied Cognitive Psychology*, 1(10), 51- 61.

Spiro, R.; Feltovich, P.; Jacobson, M. & Coulson, R. (1992). Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill- structured domains. In: Constuctivism and the technology of instruction: A conversation, (Ed: Ramachaudran! V.S). *Academic Press,* Hillsdale, New Jersy, 71 – 81.

Umucu, E. (2017). *Evaluating optimism, hope, resilience, coping flexibility, secure attachment, and PERMA as a well-being model for college life adjustment of student veterans: A hierarchical regression analysis*. The University of Wisconsin-Madison.

Vincent, D. (2003). *The Evaluation of a social - emotional intelligence program : effect of fifth graders' prosocial and problem behaviors.* Unpublished Doctoral Dissertation, University of Albany, U.S.A.