الذكاء الوجداني وعلاقته بالمثابرة الأكاديمية لدى طلاب جامعة الأزهر

إعداد

محمد سعد منصور البشير

المعيد بقسم علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي

كلية التربية بنين بالقاهرة ـ جامعة الأزهر

الأستاذ الدكتور
عادل عبد المعطي محمد الأبيض
أستاذ ورئيس قسم علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي
كلية التربية بنين بالقاهرة – جامعة الأزهر

الدكتور
محمد عبد الحليم علي فراج
مدرس علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي
بكلية التربية بنين بالقاهرة – جامعة الأزهر

الذكاء الوجداني وعلاقته بالمثابرة الأكاديمية لدى طلاب جامعة الأزهر

محمد سعد منصور البشير، عادل عبد المعطي محمد الأبيض، محمد عبد الحليم علي فراج
قسم علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي– كلية التربية بنين – جامعة الأزهر بالقاهرة.

الايميل: mohamedsaad20006@yahoo.com

المستخلص:

هدف هذا البحث إلى دراسة العلاقة بين المثابرة الأكاديمية والذكاء الوجداني لدى طلبة جامعة الأزهر، بالإضافة إلى تحليل الفروق الإحصائية بين الذكور والإناث، وأيضًا بين تخصصي العلمي والأدبي في هذين المتغيرين، شملت الدراسة (٨٦٠) طالبًا وطالبة من بعض كليات جامعة الأزهر، وتم جمع البيانات باستخدام مقياسين تم إعدادهما لقياس المثابرة الأكاديمية والذكاء الوجداني، وأظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المثابرة الأكاديمية والذكاء الوجداني لدى الطلبة، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في المثابرة الأكاديمية لصالح الذكور، بالنسبة لتخصصات الدراسة، كانت الفروق ذات دلالة إحصائية لصالح طلبة التخصص العلمي في تفضيل التحدي والدافع الذاتي والدرجة الكلية، بينما لم تكن هناك فروق ذات دلالة في الشغف بالتعلم والثقة بالنفس، كما أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التواصل الاجتماعي والدرجة الكلية لصالح الذكور، بينما لم توجد فروق ذات دلالة في الوعي بالانفعالات وإدارتها والتعاطف. أما بالنسبة لتخصصات الدراسة، فكانت الفروق في الذكاء الوجداني بجميع أبعاده والدرجة الكلية لصالح طلبة التخصص العلمي.

الكلمات المفتاحية: *المثابرة الأكاديمية، الذكاء الوجداني، طلبة الجامعة.*

Emotional Intelligence and Its Relationship to Academic Perseverance among Al-Azhar University Students

Mohamed Saad Mansour Al-Bashir, Adel Abdel-Moaty Mohamed Al-Abyad, Mohamed Abdel-Halim Ali Farag

Department of Educational Psychology and Educational Statistics – Faculty of Education for Boys – Al-Azhar University, Cairo.

Emails: mohamedsaad20006@yahoo.com

Abstract:
This study aimed to examine the relationship between academic perseverance and emotional intelligence among Al-Azhar University students, in addition to analyzing the statistical differences between males and females, as well as between students of scientific and literary specializations in these two variables. The study sample consisted of (860) male and female students from various faculties of Al-Azhar University. Data were collected using two scales developed to measure academic perseverance and emotional intelligence. Statistical analysis results showed a statistically significant relationship between academic perseverance and emotional intelligence among the students. Significant differences were found between the mean scores of males and females in academic perseverance in favor of males. Regarding fields of study, significant differences were found in favor of scientific specialization students in challenge preference, self-motivation, and the total score, while no significant differences were found in passion for learning and self-confidence. Moreover, statistically significant differences were found between males and females in social communication and the total score in favor of males, whereas no significant differences appeared in emotional awareness and management and empathy. Concerning academic specialization, differences in emotional intelligence across all its dimensions and in the total score favored students in scientific specializations.

Keywords: Academic Perseverance, Emotional Intelligence, University Students

مقدمة:

يتطلب النجاح في الدراسة الجامعية بذل الجهد، ومواجهة المشكلات والعقبات والضغوط لتحقيق الأهداف، فعندما يتصف الطالب بالمثابرة فإنه يضع أمامه أهدافاً محددة ويسعى بكل قوة لتحقيق أهدافه وطموحاته وتوقعاته، ويثابر من أجل الوصول لهذه الأهداف، ولا يستسلم للفشل، وعندما تواجهه صعوبات أو عقبات فإنه يبذل مزيداً من الجهد، وقد يغير من طريقته أو يعدل من أهدافه حتى يحقق ما يسعى إليه، ويساعده في ذلك مقدار ما يتمتع به من ذكاءٍ وجداني، حيث إن ما يميز الأشخاص ذوو المثابرة الأكاديمية ليس مقدار ما يواجهون من مشكلات، بل هو طريقة استجاباتهم لهذه المشكلات وقدرتهم على مواجهة تحدياتهم ومشكلاتهم دون يأس مهما كانت نوع هذه المشكلات.

وللمثابرة دورٌ فاعلٌ في تحقيق الإنجاز، كما أنَ المثابرة تتطلب تحديد الأهداف وتنفيذ الخطط والأعمال والتغلب على العقبات ومواجهة الضغوط الأكاديمية، واستغلال الطاقة والدافعية والنشاط، كما أنها تتطلب التكيف والمرونة في مختلف المواقف التي تتطلب اختيار خطة أو عمل أو نشاط (زمزمي، ٢٠١٢، ١٩).

وتعد المثابرة من أهم السمات التي تقوم عليها وتتكامل بها شخصية الإنسان فهي سمة شخصية ضرورية لأفراد المجتمع في الظروف العادية ، وتكون أكثر ضرورة في حالات التحول والتغير المتسارع لأنها تمثل أهم محددات كفاءة أداء الأفراد في مختلف نواحي النشاط وجميع مجالات السلوك الإنساني (إبراهيم، ٢٠١٣، ٤٤٢).

وقد اهتم علماء علم النفس بمفهوم المثابرة الأكاديمية في العقد الأخير وذلك لأنها تعتبر من أهم الأسس الدافعة لنشاط الفرد، لأنها تنبع من داخل الفرد، ويرجع ذلك إلى ميل الفرد إلى توظيف إمكاناته وطاقاته للوصول إلى الهدف الذي ينشده بكفاءة، فيصبح متميزاً بالثقة بالنفس وبالإنجاز والطموح المرتفع (بدران وآخرون، ٢٠١٥، ٦٥٩).

ويرى (Cherniss et al., 2000) أن الذكاء الوجداني هو الأساس لواقعية الثقة بالذات وتكامل الشخصية وتقدير الذات والقدرة على التكيف والمرونة في مواقف المحن والدافعية الذاتية والمثابرة والبراعة في التعامل مع الآخرين.

وتمتع الفرد بمهارات الذكاء الوجداني يساعده على التعرف على انفعالاته وانفعالات الآخرين، والتعبير عنها ؛ مما يمنع من إساءة فهم الآخرين له، وتجعل الفرد قادراً على فهم وتحليل الانفعالات ويزيد ذلك من قدرته على السيطرة على انفعالاته (الخضر،٢٠٠٢، ١٥).

ويساعد الذكاء الوجداني على التحكم بالعواطف والانفعالات والتعامل معها بطريقة إيجابية وذلك من خلال: التداخل بين التفكير والعاطفة: وهو تغيير نمط التفكير أو الزاوية التي ينظر الفرد من خلالها إلى الأمور، فتغيير طريقة التفكير يؤدي إلى تغيير العواطف وبالتالي تغيير السلوك (العيتي، ٢٠٠٦، ٤٨).

ومن جهة أخرى فإن الذكاء ليس مؤشراً على النجاح في الحياة دون أن يكون ذلك الطالب الذي يتسم بدرجة مرتفعة من الذكاء لديه قدرة عالية من المثابرة الأكاديمية، وتعد أيضاً المثابرة الأكاديمية مؤشراً من مؤشرات الموهبة والتفوق(السيد، ٢٠١٦).

وأوضح محمود (٢٠١٧، ٢٠-٢٢) أهمية الذكاء الوجداني في التصدي لظواهر الفشل والعنف والانحراف وسوء التصرف الذي انتشر بكثرة في الأوساط التعليمية، كذلك أشار إلى أن الذكاء الوجداني متنبئ جيد للنجاح في المستقبل، وأوصى بضرورة الاهتمام بالنواحي الوجدانية أو الانفعالية للفرد على اعتبار أنها وسيلة من وسائل توافق الفرد مع المتغيرات المتلاحقة والمتسارعة التي تحيط به، حيث تساعده النواحي الوجدانية في توجيه سلوكه بصفة عامة وطريقة تفكيره وإصداره للأحكام واتخاذ القرارات بصفة خاصة.

مشكلة البحث:

<u>هناك عدة عوامل أسهمت في الشعور بمشكلة البحث الحالي يمكن توضيحها كالتالي:</u>

(١) **إشارة الأبحاث السابقة إلى ضرورة الاهتمام البحثي بالمثابرة الأكاديمية:**
حيث أشارت دراسات كل من (Nguyen et al.,2019; Aulia et al.,2022; Ertem,2022; Quintana et al.,2022; Zhong et al.,2022; Ndukaihe et al.,2023، حسن، ٢٠١٨؛ صالح، ٢٠١٨؛ الأصقة، ٢٠٢٢؛ صبار، ٢٠٢٢؛ الصباغ، ٢٠٢٢؛ هنداوي،٢٠٢٣) إلى أهمية دراسة المثابرة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة والعوامل التي تؤثر فيها حيث تكمن أهمية المثابرة الأكاديمية في كونها تجعل الطلاب يقبلون على الأنشطة والمهام التعليمية بكل نشاط من أجل الوصول إلى أهدافهم.

(٢) التناقض بين نتائج الدراسات فيما يتعلق بالفروق بين الجنسين والتخصص (علمي- أدبي) في المثابرة الأكاديمية.

- حيث أشارت دراسة كل من (إبراهيم، ٢٠١٣؛ الذنيبات، ٢٠١٨؛ صالح، ٢٠١٨؛ هنداوي، ٢٠٢٣) إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في المثابرة الأكاديمية، وتوصلت دراسة (صبار، ٢٠٢٢) إلى وجود فروق بين الذكور والإناث لصالح الذكور، بينما توصلت دراسة (Barnett,2008)، (القضاة، ٢٠١٦) إلى وجود فروق بين الذكور والإناث لصالح الإناث.
- كذلك وجود تناقض بين نتائج الدراسات فيما يتعلق بالفروق بين التخصص (العلمي- الأدبي) في المثابرة الأكاديمية، حيث أشارت دراسة كل من (إبراهيم، ٢٠١٣؛ هنداوي،٢٠٢٣) إلى عدم وجود فروق بين التخصص (العلمي- الأدبي) في المثابرة الأكاديمية، وتوصلت دراسة كل من (القطاوي وعلي، ٢٠١٦؛ حسن، ٢٠١٨) إلى وجود فروق بين التخصص (العلمي- الأدبي) لصالح التخصص العلمي، بينما أشارت دراسة (القضاة،٢٠١٦) إلى وجود فروق بين التخصص (العلمي- الأدبي) لصالح التخصص الأدبي، مما يدعو للتعرف على الفروق بين الذكور والإناث وكذلك التخصص (العلمي- الأدبي) في المثابرة الأكاديمية.

(٣) التناقض بين نتائج الدراسات فيما يتعلق بالفروق بين الجنسين والتخصص (علمي- أدبي) في الذكاء الوجداني.

- حيث أشارت دراسة كل من (أحمد، ٢٠١١؛ صالح، ٢٠١٩؛ الربع، ٢٠٢٠؛ عليوش، ٢٠٢٠؛ المحمدي، ٢٠٢٢) إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني، وتوصلت دراسة (الشيراوي،٢٠١٤؛ عمور،٢٠١٧؛ صالح والفيتوري،٢٠٢٢؛ شبير،٢٠٢٣؛ الفقيه،٢٠٢٣)، إلى وجود فروق بين الذكور والإناث لصالح الذكور، بينما توصلت دراسة

(العلوان،٢٠١١؛ مختار،٢٠١٤؛ البلوشي والظفري،٢٠١٧؛ نجمة،٢٠١٨؛ سلام،٢٠١٩؛ المعلول،٢٠٢١؛ القيسي،٢٠٢٢)، إلى وجود فروق بين الذكور والإناث لصالح الإناث.

- كذلك وجود تناقض بين نتائج الدراسات فيما يتعلق بالفروق بين التخصص (العلمي-الأدبي) في الذكاء الوجداني، حيث أشارت دراسة كل من (أحمد، ٢٠١١؛ نجمة،٢٠١٨؛ صالح،٢٠١٩؛ الربع،٢٠٢٠؛علیوش،٢٠٢٠؛ المحمدي،٢٠٢٢؛ الفقيه،٢٠٢٣) إلى عدم وجود فروق بين التخصص (العلمي- الأدبي) في الذكاء الوجداني، وتوصلت دراسة (الكساسبة،٢٠١٥؛ أوباجي ومصطفى،٢٠٢٣) إلى وجود فروق بين التخصص (العلمي-الأدبي) لصالح التخصص العلمي، بينما أشارت دراسة كل من (العلوان،٢٠١١؛ عمور،٢٠١٧) إلى وجود فروق بين التخصص (العلمي- الأدبي) لصالح التخصص الأدبي، مما يدعو للتعرف على الفروق بين الذكور والإناث وكذلك التخصص (العلمي- الأدبي) في الذكاء الوجداني.

(٤) ندرة الأبحاث التي تناولت العلاقة بين الذكاء الوجداني والمثابرة الأكاديمية:

على الرغم من أهمية المتغيرات التي تناولها البحث في المجال التعليمي بصفة عامة، ومجال علم النفس التعليمي بصفة خاصة، إلا أن هذه المفاهيم لم تنل حظاً من اهتمامات الباحثين، حيث لا توجد غير دراسة واحدة التي تناولت المتغيرين معا على المستوى العربي (في حدود ما تم الاطلاع عليه).

ومن هذا المنطلق يسعى البحث الحالي للتعرف على طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني والمثابرة الأكاديمية لدى طلبة جامعة الأزهر، وكذلك التعرف على الفروق الإحصائية بين الذكور والإناث، وكذلك التخصص (العلمي- الأدبي) في كل من المثابرة الاكاديمية والذكاء الوجداني.

<u>وفي ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في التساؤلات التالية:-</u>

١- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المثابرة الأكاديمية والذكاء الوجداني لدى طلبة جامعة الأزهر؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المثابرة الأكاديمية لدى طلبة جامعة الأزهر ترجع إلى النوع (ذكور-إناث)؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المثابرة الأكاديمية لدى طلبة جامعة الأزهر ترجع إلى التخصص (علمي - أدبي)؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى طلبة جامعة الأزهر ترجع إلى النوع (ذكور-إناث)؟

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى طلبة جامعة الأزهر ترجع إلى التخصص (علمي - أدبي)؟

هدف البحث:

يهدف البحث التوصل إلى طبيعة العلاقة بين المثابرة الأكاديمية والذكاء الوجداني لدى طلبة جامعة الأزهر، وكذلك التعرف على الفروق الإحصائية بين الذكور والإناث، وكذلك التخصص (العلمي- الأدبي) في متغيري البحث المثابرة الأكاديمية والذكاء الوجداني.

أهمية البحث:

يمكن توضيحها من الناحيتين النظرية والتطبيقية على النحو الآتي:

تمثلت أهمية البحث من الناحية النظرية في الآتي:

- يتناول البحث متغيرات تؤثر بشكل مباشر على أداء طلبة الجامعة.
- تقديم أطر نظرية ودراسات وبحوث تعكس الجهود السابقة فى المثابرة الأكاديمية والذكاء الوجداني، وتقديم أطارًا نظريًا حول هذين المتغيرين.
- توطيد العلاقة النظرية بين الذكاء الوجداني والمثابرة الأكاديمية.
- ندرة الدراسات العربية (في حدود ما تم الاطلاع عليه) التي بحثت العلاقة بين الذكاء الوجداني والمثابرة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة.

وتمثلت أهمية البحث من من الناحية التطبيقية في الآتي:

- قد تفيد نتائج الدراسة الباحثين والمهتمين في إعداد برامج وأنشطة ترفع وتزيد من المثابرة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة أو المراحل التعليمية الأخرى.
- قد تساعد نتائج هذه الدراسة الطلاب في زيادة وعيهم ببعض العوامل المؤثرة على تحصيلهم الأكاديمي كالمثابرة الأكاديمية والعمل على تحسينها.
- قد تكون نتائج هذه الدراسة نقطة انطلاق للباحثين والدارسين في الاستفادة من أدواتها ونتائجها وتوصياتها في دراسات مستقبلية.
- تقديم مقاييس جديدة للمثابرة الأكاديمية والذكاء الوجداني تناسب طلبة الجامعة.
- إمكانية الاعتماد على نتائج الدراسة الحالية في تصميم وتنفيذ دراسات لاحقة ذات صلة بالمتغيرات الحالية.
- إمكانية الاعتماد على نتائج الدراسة الحالية في تقديم بعض التوصيات المفيدة للمختصين والعاملين في الميادين النفسية والتربوية.

فروض البحث:

سعى البحث الحالي إلى اختبار الفروض التالية:

١- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المثابرة الأكاديمية والذكاء الوجداني لدى طلبة جامعة الأزهر.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المثابرة الأكاديمية لدى طلبة جامعة الأزهر ترجع إلى النوع (ذكور- إناث).

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المثابرة الأكاديمية لدى طلبة جامعة الأزهر ترجع إلى التخصص (علمي- أدبي).

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى طلبة جامعة الأزهر ترجع إلى النوع (ذكور- إناث).

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى طلبة جامعة الأزهر ترجع إلى التخصص (علمي- أدبي).

مصطلحات البحث:

(١) المثابرة الأكاديمية: Academic Persistence

وتعرف بأنها أداء الطالب للمهام الأكاديمية الجديدة التي تتسم بالتحدي والغموض والتناقض، وثقته في التعامل مع الضغوط والتكيف معها، وبذل المزيد من الوقت والجهد لمواجهة التحديات والعقبات وتحقيق الأهداف التي يريدها دون الحاجة إلى مكافآت خارجية.

(٢) الذكاء الوجداني Emotional Intelligence

ويعرف بأنه قدرة الطالب على إدارة انفعالاته وانفعالات الآخرين، من خلال وعيه وتقييمه وإدارته لانفعالاته وانفعالات الآخرين.

حدود البحث:-

تمثلت حدود تعميم نتائج البحث الحالية في الآتي:

(١) حدود خاصة بعينة البحث: تتحدد عينة البحث الحالية بـ(طلاب جامعة الأزهر).

(٢) حدود خاصة بمتغيرات البحث: يتحدد البحث الحالي بالمثابرة الأكاديمية والذكاء الوجداني.

(٣) حدود خاصة بالأدوات: يتحدد البحث الحالي بالأدوات التالية: (مقياس المثابرة الأكاديمية – مقياس الذكاء الوجداني)

(٤) حدود زمانية: وترتبط بفترة تطبيق البحث خلال العام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤م.

(٥) حدود مكانية: وتتمثل في بعض كليات جامعة الأزهر مثل (كلية التربية بنين، والعلوم بنين، والصيدلة بنين، والعلوم بنات، والتمريض بنات، والدراسات الإنسانية بنات).

الإطار النظري للبحث:

المثابرة الأكاديمية Academic Persistence

تتضمن المثابرة بذل الجهد للتغلب على العقبات التي تواجه الشخص، والسعي نحو حل المشكلات الصعبة مهما استغرقت من وقت وجهد، والاستعداد لمواجهة الفشل بصبر وجهد إلى أن يكتمل العمل الذي يُؤدى، ومن ثم فالمثابرة يمكن وصفها كدافع للسلوك لأنها تمثل القدرة على مواصلة الجهد ومقاومة التعب والتثبيط (أبو زيد، ٢٠٠٤، ١٣٧).

وتشير المثابرة الأكاديمية إلى ميل الطالب لاستكمال المهام الأكاديمية في الوقت المناسب، وعلى أكمل وجه رغم وجود عقبات وتحديات، وتأجيل إشباع الحاجات والأهداف الفورية؛ وذلك لتحقيق أهداف طويلة المدى، والطالب المثابر يركز جهوده لساعات طويلة من أجل اتقان المواد الدراسية والنجاح والتفوق في الاختبارات(Farrington et al.,2012,11) .

وينظر إلى المثابرة الأكاديمية كعملية أساسية لفهم العلاقة بين المتعلم والمحتوى وكمفتاح لاستمرار العمل والتأثير على شكل الأداء ومستوي الاتقان (فارس، ٢٠١٥، ٢٤٢).

وتعد المثابرة الأكاديمية سمة يتميز بها الأفراد الذين لديهم قدرة مواجهة المواقف الصعبة والقدرة على التكيف معها، فهي دليل على التوافق النفسي ومدى تمتع الفرد بالصحة النفسية بل هي دليل على تماسك البنية الداخلية للفرد من الناحية الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية والأكاديمية (القطاوي ، علي،٢٠١٦، ٥٩).

مفهوم المثابرة الأكاديمية:

تعددت تعريفات المثابرة الأكاديمية وهو ما سوف يتم تناوله من خلال العرض الآتي:

(١)المثابرة الأكاديمية لغة:

تعرف المثابرة في المعجم الوجيز كالآتي: ثابر على الأمر واظب عليه وداوم" ثابر على الدرس، - ثابر على العمل بكل نشاط وهمة" (مجمع اللغة العربية، ١٩٩٦، ٨٢).

(٢) المثابرة الأكاديمية اصطلاحاً:

عرفها(Benetti and Kambouropoulos (2006, 344 بأنها "تعبر عن حماس الفرد لأداء ما طلب منه وعدم تركه قبل الانتهاء من إنجازه رغم الصعوبات والعقبات التي تعترضه وبذل كل جهد لإنجاز المهام وإن كانت غير محببه له"

وعرف (Duckworth and Quinn (2009, 167 المثابرة الأكاديمية على أنها "القدرة على بذل الجهد في أداء الأنشطة، والحفاظ على استمرارية الدافعية والاهتمام بالأداء، والاندماج فيه حتى في غياب ردود فعل إيجابية"

ويعرفها عطية (٢٠١١، ٥٧٧) بأنها "التحصيل التعليمي المرتفع رغم وجود عوامل المخاطرة التي تدل دائما على الأداء الأكاديمي المنخفض، أي أنها العملية والنتائج التي تدل على الفرد الناجح أكاديمياً رغم العقبات التي تواجهه"

وتعرف المثابرة بأنها "الميل إلى الاستمرار والاندماج في الأنشطة، والمهام اليومية المحددة ذات الصلة بالهدف، والإصرار على تحقيقها، ومقاومة الاستسلام في مواجهة الفشل، على الرغم من الصعوبات والعقبات والتعب والإحباط" (Constantin et al.,2011, 99)

وعرف فراج (٢٠١٢، ٤٨٤) المثابرة الأكاديمية بأنها "قدرة الطالب على النجاح الأكاديمي باستمرار واهتمام وحماس وإصرار، بطرق وأساليب مختلفة لتحقيق أهداف مفضلة بعيدة المدى" .

وعرف Farrington et al. (2012, 22) المثابرة الأكاديمية على أنها "الجهود المكثفة التي يبذلها الطالب في ممارسة المهام الأكاديمية، وتظهر هذه الجهود في المشاركة في الأنشطة، والسعي المستمر لتحقيق الأهداف بالرغم من العقبات والصعوبات".

وأشارت دراسة إبراهيم (٢٠١٣، ٤٤٧) للمثابرة الأكاديمية بأنها "استمرار الفرد في العمل على المهمة لأطول فترة ممكنة مندمجاً في العمل لإتمام وإنجاز تلك المهمة رغم التحديات والصعوبات التي تواجهه" .

وعرفت المطيري (٢٠١٤، ٢٠٢) المثابرة الأكاديمية بأنها "الاستمرار في العمل على المهمة لأطول فترة ممكنة لإتمام وإنجاز تلك المهمة رغم التحديات والصعوبات التي يواجهها".

وتعرف المثابرة الأكاديمية بأنها "الاستمرار في بذل الجهد والاندماج في ممارسة المهام من خلال ضبط الذات، والمعتقدات الإيجابية عن الكفاءة الذاتية، وتحديد الأولوية للأهداف المستقبلية والتغلب على ما قد يعترض هذه الأهداف من عقبات (Duckworth et al.,2014,.201)" .

ويعرفها شبيب والشعبية (٢٠١٧، ١٠٨) بأنها "أداء المتعلم المهام الأكاديمية غير المألوفة والتي تستدعي مهارات معرفية فيقبل عليها بكفاءة ودافعية وفي ظل درجة من الاندماج الاجتماعي والأكاديمي وعدم تركها حتى الانتهاء منها على الرغم مما يواجهه من صعوبات"

وعرف Johnson (2017, 9) المثابرة بأنها "قدرة المتعلم على إكمال دراسة المقررات بالرغم من الصعوبات والمتغيرات التي تحول دون الثبات على النجاح، وقد يؤدى ضعف المثابرة إلى انخفاض القدرة على معالجة المعلومات".

كما تعرف على أنها "استمرارية الفرد في العمل، وبذل أقصى جهد وتخطي الصعوبات الأكاديمية من أجل تحقيق النجاح، أي أنها محاولات تأخير اشباع أهداف قريبة من أجل تحقيق أهداف أكاديمية أكثر مرغوبيه لديهم ولكنها بعيدة نسبياً" (عبد الفتاح، ٢٠١٨،.١٢)

وتعرف على أنها "العمل بشكل واعٍ للحفاظ على المستوى التعليمي، والاندماج في الأنشطة والاستمرار لتحقيق مستويات أعلى في البحث والدراسة، والقدرة على مواجهة المشكلات وتخطي العقبات والعوائق الأكاديمية" (Thalib et al.,2018, 123)

كما تعرف المثابرة الأكاديمية بأنها "الاستمرار ومواصلة العمل حتى انتهائه مع عدم الاستسلام وتخطى العقبات والصعوبات التي تواجه الفرد خلال قيامه بهذا العمل وذلك لتحقيق الأهداف المنشودة" (الزهراني، ٢٠١٩، ٢٨٩).

وعرفت المثابرة الأكاديمية على أنها "الإصرار على تحقيق أهداف بعيدة المدى، والصمود في وجه التحديات، والتغلب على العقبات المتعلقة بتعلم المواد الدراسية، من خلال الانضباط الذاتي" (Wanzer et al., 2019, 8).

وعرفها إبراهيم (٢٠٢١، ٣٢١) " بأنها قدرة الفرد على التعامل مع المهام التعليمية الصعبة والإصرار على أدائها وعدم الاستسلام حتى الوصول إلى الهدف المراد تحقيقه" .

وتعرف بأنها " استمرار الفرد في العمل على المهمة لأطول فترة ممكنة مندمجاً في العمل لإنجاز تلك المهمة رغم التحديات والصعوبات التي يواجها" (الصباغ ٢٠٢٢، ٨)

وعرفها صبار (٢٠٢٢، ٣٥٢) " بأنها سمة من السمات العامة للشخصية تعمل على زيادة العمل بعزيمة وإصرار وبذل مزيد من الجهد لإتمام المهام رغم التحديات والصعوبات".

وعرفتها هنداوي (٢٠٢٣، ٩٢) "بأنها أداء المتعلم لمهامه الأكاديمية بإصرار وعزيمة، حيث يبذل المتعلم قصارى جهده لإتمام المهام وإنجازها على أكمل وجه وتحقيق الهدف المنشود رغم الصعوبات والتحديات التي قد تواجهه".

ومن خلال العرض السابق لتعريفات المثابرة الأكاديمية يتضح ما يلي:

١- يوجد تنوع في نظرة العلماء للمثابرة الأكاديمية حسب الخلفية العلمية، فبعض العلماء يرى المثابرة كدافع للسلوك والبعض الآخر ركز على أنَ للمثابرة دور كبير في سلوك الأفراد والبعض ركز على أنَ المثابرة محدد من محددات الذكاء لدى الفرد.

٢- تعد المثابرة الأكاديمية أحد المتغيرات النفسية التي تؤثر على سلوك الفرد ويصل الإنسان إليها عندما لا يسمح للمحن والشدائد أن تفتت بنائه المتكامل فتصل به إلى حالة من الضعف والوهن.

٣- تدل المثابرة الأكاديمية على الاستمرار في العمل رغم الصعوبات والعقبات وذلك لتحقيق أهداف الأفراد.

٤- تتفق التعريفات على معنى واحد لهذه السمة وهو قدرة الفرد على الاستمرار في العمل والإصرار على بذل جهد لأداء مهمة معينة.

٥- تعتبر المثابرة الأكاديمية أحد المتغيرات التي تؤثر في السلوك الأكاديمي للطالب، والطلاب المثابرون يبذلون المزيد من الجهد نحو استكمال المهام بالرغم من وجود الصعوبات، ولديهم معتقدات إيجابية عن كفاءتهم الذاتية لتحقيق النجاح من خلال التركيز في أداء المهام، ومواجهة التحديات وعدم التخلي عنها.

٦- تعد المثابرة الأكاديمية أحد عوامل النجاح التي تفرق بين الشخص الذي يعمل بجد والأخر الذي يكتفي بالتمني، وبدون المثابرة الأكاديمية فلا أمل تقريباً في تحقيق النجاح.

أهمية المثابرة الأكاديمية:

بعد الاطلاع على العديد من الدراسات في المثابرة الأكاديمية مثل: (إبراهيم ،٢٠١٠)؛ (زمزمي ،٢٠١٢)؛ (الغندور،٢٠١٣)؛ حسن ،٢٠١٨)؛ (حسين وسلهوب ،٢٠٢٠)؛ (الحنان وأحمد ،٢٠٢١)؛ (Amsel ,1992)؛ (Kwong et al., (1997) ؛ (Seligman ,2006) ؛(Preston ,2007)؛ (De Dreu et al. ,2012)؛(Hart ,2012) ؛(Oluremi ,2014)؛ (Roland et al. ,2016)؛ Thalib et al., 2018) يمكن تلخيص أهمية المثابرة الأكاديمية في النقاط التالية:-

١- للمثابرة الأكاديمية أهمية كبيرة لطلاب الجامعة لأنَ هذه المرحلة من أهم المراحل التي يمر بها الطلبة في حياتهم لما لها من تأثير كبير في شخصيتهم وأفكارهم، وعلاقاتهم، وقدرتهم على إحداث التوافق النفسي والاجتماعي.

٢- تجعل المثابرة الأكاديمية الفرد يؤدي السلوك وليس له هدف سوى المتعة المستمدة من الأداء ذاته، وأن الطلاب ذوي المثابرة المرتفعة يقبلون على العمل المدرسي بحماس ونشاط، ويبذلون أقصى جهد لديهم للحصول على أعلى الدرجات، ويصممون برغبة وشغف على النجاح بتفوق، كما أنهم يحبون البيئة المدرسية.

٣- ترتبط المثابرة الأكاديمية بصورة عامة بتطلعات الأفراد وطموحاتهم ومشاريعهم المستقبلية، فضلاً عن ارتباط المثابرة الأكاديمية بالعديد من القدرات كالصلابة النفسية والعزيمة في مواجهة التحديات الخارجية، ومعتقداتهم بشأن ما يمتلكون من كفاية نفسية وعقلية تساعدهم على حل المشكلات المختلفة.

٤- تعد المثابرة الأكاديمية من العوامل التحفيزية الداخلية اللازمة للنجاح الأكاديمي وتعني قدرة الفرد على تحمل الضغوطات ومواجهة الصعوبات.

٥- توجه الطلاب وتولد لديهم اهتمامات معينة؛ تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية ووجدانية وحركية تتعدى نطاق المدرسة.

٦- تعزز ثقافة التعاون والحوار المفتوح والعمل الجماعي والنقاش البناء، وممارسة التدريس النشط.

٧- تعد المثابرة الأكاديمية إحدى الاستراتيجيات النفسية التي تهدف إلى تحسين ذات الفرد وتطويرها وفقاً لتوقعاته الإيجابية في تحقيق أهدافه الخاصة.

٨- تظهر المثابرة الأكاديمية كميكانزم نفسي يعمل على تحدي البيئة الخارجية والسيطرة عليها وتوظيفها وفقاً لمصالح الفرد وحاجاته الخاصة.

٩- تعد المثابرة الأكاديمية صفة إيجابية لبناء الثقة بالنفس وتحقيق السعادة، وإذا اجتهد الفرد وداوم على المحاولة دون يأس أو الشعور بالفشل فإن ذلك يدل على مثابرته واصراره على إتمام العمل مما يكسبه ثقة في ذاته.

١٠- تساعد المثابرة الأكاديمية الفرد على تخطى الصعاب واستخدام قدراته وامكاناته الذاتية لتحقيق أهدافه التي يصبو إليها، ويتحدى الصعوبات التي تواجهه مستخدماً التخطيط للمستقبل وتحدي ظروفه الحياتية.

١١- تساهم المثابرة في شحن عقول الأفراد، وتحفيز طاقاتهم العقلية بشكل متجدد ومتواصل، وتجعلهم يندفعون نحو أهدافهم الحياتية، ولا يستسلمون لليأس أو يشعرون بالعجز مهما حاولت الظروف الخارجية منعهم في تحقيق ذلك، ويمكن القول أنَ المثابرة عنصر أساسي للشعور بالرضا عن الذات ومعنى الحياة.

١٢- تَشعر المثابرة الأكاديمية الفرد بالتفاؤل، وأن من سمات الشخصية المتفائلة مواصلة الجهد والمثابرة وتحمل الصعاب وبالتالي التغلب على قلق المستقبل أو على الأقل تخفيف حدته.

١٣- تعد المثابرة الأكاديمية الركيزة الأساسية التي تعتمد عليها كل مهارات الاستذكار، فلا فائدة لجداول تنظيم الوقت دون مثابرة، ولن تتحقق مهارة التركيز دون مثابرة، حتى الدافعية لكي تظهر ثمارها في الاستذكار لابد من تحلى الطالب بسمة المثابرة، وبذلك تعد المثابرة هي السبيل

الذي من خلاله يكتسب الطالب مهارات التعلم والاستذكار، فلن يفكر في تنظيم الوقت طالب غير مثابر، ولن يحسن ذاكرته طالب لا يواظب على عملية التعلم والاستذكار.

١٤- تشير المثابرة الأكاديمية كنموذج تحفيزي إلى التنبؤ بالسلوك أو تغيير السلوك مع مراعاة مستوى الدافعية عند الأفراد، وقيمة المهمة، والكفاءة الذاتية لديهم، والأهداف المنشودة.

١٥- تساعد المثابرة الأكاديمية الفرد على وضع وتحديد الأهداف المستقبلة، لأنها من أهم الأسس الدافعة لنشاط الفرد الذاتي، وقد يرجع ذلك إلى ميل الفرد إلى توظيف قدراته وامكاناته للوصول إلى الأهداف بكفاءة وفاعلية والسعي للإنجاز وصنع المستقبل.

السمات الشخصية للفرد المثابر:

تعددت السمات الشخصية للفرد المثابر، وأشارت عديد من الدراسات إلى هذه السمات ومن هذه الدراسات، سويف (١٩٨٣)؛ Luzczynska et al. (2005)؛ بدير (٢٠٠٦)؛ Latham and Budworth (2007) ؛ راشد (٢٠٠٨)؛ Costa and Kallick (2009) ؛ Burns (2010)؛ فتح الله (٢٠١١)؛ زمزمي (٢٠١٢)؛ بدران وآخرون (٢٠١٥)؛ القطاوي وعلى (٢٠١٦)؛ ثابت (٢٠١٧) ؛ Thalib et al. (2018)؛الحنان وأحمد (٢٠٢١) .

ويمكن تلخيص السمات الشخصية للفرد المثابر كما ذكرتها الدراسات في النقاط التالية:

١- استخدام استراتيجيات مختلفة عند حل المشكلات، وجمع الأدلة للتأكد من نجاح الاستراتيجية المستخدمة.

٢- يختار المثابرون أداء المهام الأصعب والمثيرة للتحدي ويضعون أهدافاً أعلى لأنفسهم ويتعلقون بها، ويستثمرون جهودهم ويثابرون لبلوغها.

٣- التخطيط المعرفي لابتكار طرائق وحلول لتحقيق الهدف.

٤- يحققون أهدافاً أبعد مما هو متوقع منهم.

٥- التوافق النفسي وتمتع الفرد بالصحة النفسية وتماسك البنية الداخلية للفرد من الناحية الجسمية والعقلية والانفعالية والأكاديمية.

٦- التحكم الداخلي وصورة الذات الإيجابية والتفاؤل والقدرة على التكيف والمرونة عند مواجهة الأحداث الضاغطة.

٧- لا يقبلون الهزيمة، ويواظبون ولا يتراجعون أبداً، وفي كل مرة يخفقون يعاودون الكرة مرة أخرى دون كلل أو ملل.

٨- دائما يرددون أقوالاً دالة على مثابرتهم مثل: سأواصل المحاولة، دعني أفكر بنفسي.

٩- الإقبال على الدراسة والاندماج في الأنشطة التعليمية بحماس ونشاط والرغبة في التفوق وحب البيئة التعليمية.

١٠- إقامة علاقات جيدة مع الاخرين، والتمتع بمستوى مرتفع من الصلابة النفسية، والقدرة على التواصل الجيد مع الآخرين.

١١- الحفاظ على التركيز مع الطاقة الثابتة، والبحث عن البدائل وزيادة الحساسية تجاه الأشياء التي تساعد على تحقيق الأهداف.

١٢- موصلة العمل والتحدي والاستمرار نحو تحقيق الهدف.

١٣- عدم الاستسلام بسهولة عند ظهور الصعوبات والعقبات.

١٤- التفكير باستمرار حول الموضوع أو المشكلة.

١٥- عدم اليأس عند الفشل في تحقيق هدف ما.

١٦- قوة الإرادة وعدم التأثر بآراء الآخرين.

أبعاد المثابرة الأكاديمية:

بعد الإطلاع على الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت المثابرة الأكاديمية يتضح أنَ المثابرة الأكاديمية مفهوم متعدد الأبعاد، تعددت مكوناته واختلفت من بحث لآخر تبعا لتوجهات الباحثين واختلاف البيئة والثقافة والعينات والهدف من البحث، ويمكن تحديد أبعاد المثابرة الأكاديمية في البحث الحالي فيما يأتي:

أ- تفضيل التحدي: ويعرف بأنه رغبة الطالب في مواجهة المشكلات الأكاديمية وإيجاد الحلول لها، وميله لممارسة المهام الصعبة والمعقدة والتي تستثير قدراته وإمكاناته.

ب- الدافع الذاتي: ويعرف بأنه رغبة الطالب وتطلعه لإنجاز المهام وتحقيق الأهداف الأكاديمية المطلوبة على أكمل وجه، وتطوير نفسه بشكل مستمر للمحافظة على تميزه بين زملائه.

ج- الشغف بالتعلم: ويعرف بأنه سعي الطالب لاكتساب أو اكتشاف خبرات التعلم الجديدة أو الغامضة، والتعرف على خصائصها من خلال المصادر المتنوعة ومعرفة وجهات نظر الآخرين فيها، لتحقيق المزيد من المعرفة والإلمام بها.

د- الثقة بالنفس: ويعرف بأنها قدرة الطالب على التعامل مع الضغوط والعقبات والتكيف معها من أجل تحقيق الأهداف التي يسعى إليها.

الذكاء الوجداني Emotional Intelligence:

نظراً لما حظي به مفهوم الذكاء الوجداني من اهتمام العديد من الباحثين، فقد انقسم هؤلاء المهتمين بدراسته إلى فريقين: فريق يري أن الذكاء الوجداني يتكون من مجموعة من القدرات العقلية ومنفصل عن سمات الشخصية، والفريق الآخر يري أنه يتكون من مجموعة من المهارات والخصائص غير المعرفية وغير مستقل عن سمات الشخصية، ونتيجة لذلك تعددت تعريفات الذكاء الوجداني على أساس أنه قدرات أو مهارات أو سمات شخصية (إبراهيم، ٢٠١٠، ٢١).

مفهوم الذكاء الوجداني:-

عرف Mayer and Salovey (1990, 185) الذكاء الوجداني بأنه "مجموعة من المهارات التي تساهم في التقييم الدقيق والتعبير عن انفعالات الفرد والآخرين، واستخدام المشاعر للتحفيز والتخطيط والإنجاز في حياة الفرد".

ويعرف (Bar-on (1997, 14 الذكاء الوجداني بأنه "مجموعة كبيرة من المهارات غير المعرفية (المهارات الشخصية – المهارات الاجتماعية - التكيفية – إدارة الضغوط -المزاج العام) والتي تؤثر في قدرة الفرد على النجاح والتكيف مع متطلبات البيئة وضغوطها".

وعرفه Goleman (1998,25) بأنه "القدرة على معرفة مشاعرنا ومشاعر الآخرين، وإدارة انفعالاتنا وعلاقتنا مع الآخرين بفاعلية، والقدرة على إثارة الحماس في النفس والمحافظة على روح الأمل والتفاؤل عند مواجهة المشكلات، والتعاطف مع الآخرين ومعرفة ما يدور بداخلهم والقدرة على اقناعهم على التغيير الإيجابي".

بينما يعرفه Abraham (2000,169) على أنه "مجموعة من المهارات التي تسهم في التقدير الذاتي الدقيق للانفعالات وفهم الإشارات الانفعالية لدي الآخرين واستخدام المشاعر لدفع الفرد والإنجاز في حياته".

في حين عرفه Elias and wiessberg (2000,187) بأنه "يتضمن مجموعة من المهارات اللازمة للنجاح في الحياة والتي منها (ضبط الذات، والوعي بالذات، وتحديد الأهداف، والتفاؤل، ومهارة كيفية التفاعل مع الآخرين)".

ويعرفه Zee et al. (2002,104) بأنه "مجموعة من العمليات والقدرات المعرفية التي تمكن الفرد من التمييز بين مشاعره وانفعالاته، ومشاعر الآخرين وانفعالاتهم، واستخدام هذه المعلومات في توجيه التفكير واتخاذ الإجراءات".

وعرفه أبو العلا (٢٠٠٤، ٢٧٥)بأنه قدرة الفرد على الانتباه والإدراك والوعي الجيد للمشاعر والانفعالات الذاتية، والقدرة على التحكم في مشاعره وانفعالاته السلبية وتحويلها إلى مشاعر إيجابية، وتنظيمها وتوجيهها نحو تحقيق أهدافه، والقدرة على إدراك وفهم مشاعر وانفعالات الآخرين، والتأثير الإيجابي في الآخرين وتطوير مشاعرهم وانفعالاتهم؛ للدخول معهم في علاقات انفعالية اجتماعية إيجابية، تساعدهم على الرقي العقلي والانفعالي والمهني، وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة.

كما يعرفه شعلة (٢٠٠٦، ١٤١) بأنه "قدرة الفرد على الاستخدام الذكي للعواطف وتكوين علاقات طيبة مع الآخرين وضبط الانفعالات بما يتناسب مع مشاعر الآخرين وتوظيفها بطريقة تزيد من فرص نجاحه في الحياة" .

ويعرفه العلوان (٢٠١١، ١٣١) بأنه "قدرة الفرد على الوعي بحالته الانفعالية وانفعالات الآخرين وتنظيم انفعالاته وانفعالات الآخرين، والتعاطف والتواصل الاجتماعي مع الأفراد المحيطين به".

وتعرفه عبد الجليل (٢٠١٣، ٧٠) على أنه "مجموعة من المهارات الغير معرفية التي يتم تنميتها لدي الطلاب لمساعدتهم على النجاح في التعامل مع المتطلبات والضغوط البيئية" .

وعرفته خالد وآخرون (٢٠١٧، ٥١٩) بأنه "قدرة الفرد على الوعي بذاته وفهم وإدراك انفعالاته وضبطها والتحكم فيها، بالإضافة إلى ضبط دوافعه وحفزها والتعامل الفعال مع الآخرين" .

وتري (2018,9) Simamora أن الذكاء الوجداني هو "قدرة الأفراد على التعرف على مشاعرهم ومشاعر الآخرين والتمييز بين المشاعر المختلفة، واستخدام العواطف في توجيه التفكير والسلوك، وإدارة وتعديل العواطف للتكيف مع البيئات أو تحقيق أهداف الفرد".

وعرفته صياد، وبوزغاية (٢٠٢٠، ٣٤) بأنه "مجموعة مركبة من القدرات والمهارات الشخصية، التي تسمح للفرد بفهم مشاعره وانفعالاته والسيطرة عليها، إلى جانب فهم مشاعر وانفعالات الآخرين، وحسن التعامل معها، كما أنه يساعد الفرد على الأداء الجيد وإقامة علاقات طيبة مع الآخرين" .

ويري(41 ,2020) Lubbadeh أنه "مجموعة من المهارات المتعلقة بالطبيعة الوجدانية والاجتماعية، والتي تؤثر على إدراك الناس وتعبيرهم عن أنفسهم".

وتعرفه مكرم الله (٢٠٢١، ٦٠٥) بأنه "القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر لذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح وتنظيمها وفقاً لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية واجتماعية إيجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والمهني، وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة "

وتعرفه (2021,14) Nurfadillah بأنه "القدرة على التعرف على عواطفنا وفهمها وإدارتها، لتصبح أكثر إنتاجية ونجاحًا فيما نقوم به. وبعبارة أخري هو القدرة على إدراك وإدارة عواطف المرء، فضلاً عن عواطف الآخرين".

ويتضح من خلال العرض السابق للتعريفات المختلفة الخاصة بالذكاء الوجداني:

- تعدد وتنوع تعريفاته وذلك حسب المدرسة أو النموذج الذي يتبناه كل عالم أو باحث في الذكاء الوجداني.
- معظم هذه التعريفات متقاربة إلى حد كبير لأنها أُخذت من نفس المصادر التي تعتبر النواة الأولى للذكاء الوجداني (حيث دراسات كلا من: Mayer&Salovey، Bar-on، Goleman) وإن اختلفت في الصياغة وفي توضيح مدلول المصطلح نفسه.
  ويرى من هذه التعريفات أن الذكاء الوجداني يمثل:

- تنظيم المشاعر والانفعالات وضبطها والتحكم فيها وتوجيهها لدي الفرد والآخرين.
- قدرة الفرد على تمييز وفهم مشاعر وانفعالات الآخرين سواء من خلال التعبيرات اللفظية أو غير اللفظية والتعاطف معهم.
- إقامة علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين مما يساعد على النجاح في الحياة بوجه عام من خلال امتلاك العديد من المهارات الاجتماعية.
- إدارة الفرد لانفعالاته ووعيه وفهمه لها وقدرته على التحكم في انفعالاته السلبية وتحويلها إلى مشاعر إيجابية لتحقيق أهدافه.
- يشكل حالة تفاعل بين الذكاء الشخصي الذاتي والذكاء الاجتماعي، وذلك وفقاً لنظرية جاردنر في الذكاءات المتعددة.

أهمية الذكاء الوجداني:

ذكرت عبد الجليل (٢٠١٣، ٧٣) أهمية مهارات الذكاء الوجداني في أنها:

- ❖ صميم الحياة العاطفية والاجتماعية لما لها من دور في علاج معظم الصعوبات التي تواجه الفرد، فهي تكسب الفرد مناعة من حدوث المشكلات.
- ❖ عناصر رئيسة لنجاح المتعلمين في الدراسة، وفهم كيف يتعلمون حتى تبقى آثاره لما بعد المراحل التعليمية.
- ❖ تقوم بأدوار مهمة وحاسمة في المواقف المختلفة بما فيها التدريس والتعلم، فمن لديهم مهارة في التواصل والتعاطف هم أعضاء جماعة جيدون.
- ❖ تساعد في إقامة علاقات إيجابية مثمرة مع الآخرين.
- ❖ تساعد في دفع آلام الغير عند مشاركته في همه واستشعار ما يعانيه.
- ❖ تساعد في وجود دافعية للإنجاز.
- ❖ تساعد في معرفة المعاني والعواطف وعلاقاتها ببعضها البعض وبالتالي يقوم الفرد بالتفكير وحل المشكلات.
- ❖ تعزز الأنشطة المعرفية.

وأشارت سليماني (٢٠١٥، ٤٨-٥١) إلى أهمية الذكاء الوجداني في أنه:

- ❖ يعد بجانب القدرات العقلية الأخرى أحد الركائز الأساسية في تنوع الحلول للعديد من المشكلات، فالعقلية التي تؤمن بتعدد الأبعاد والرؤى وتتطور وفق هذا التعدد هي العقلية التي تنمو وتتطور في مناخ صحي وتسهم في ترسيخ القيم الإنسانية العليا.
- ❖ يساعد الأفراد على الابتكار، الحب، المسؤولية، الاهتمام بالآخرين بالإضافة إلى تكوين أفضل الصداقات والعلاقات الاجتماعية، والتوجه نحو الأهداف، والرضا عن الحياة.
- ❖ يعد صفة أساسية في تكوين شخصية القائد الناجح، وذلك أن القدرة على التأثير في الآخرين هي الصفة الأهم في القيادة، لأن هذه الصفة تحدد فيما إذا كانت الصفات الأخرى ستعمل أم لا، فما قيمة صفة الذكاء و القدرة على التخطيط إذا لم يكن القائد قادراً على التأثير في الآخرين؟.

خصائص وسمات الأفراد الأذكياء وجدانياً:

يري كل من (Goleman, 1995; Mayer et al., 2004; khalili, 2013) أن الأفراد الأذكياء وجدانياً يتصفون بأنهم هادئون، نادراً ما يهاجمون الناس لفظياً أو بصورة نمطية، لا يتركون انفعالاتهم تخرج عن نطاق سيطرتهم، يعرفون قدراتهم ويعملون على نقاط ضعفهم حتى يتمكنوا من الأداء بشكل أفضل، يفكرون قبل التصرف وهذا يؤدي إلى قرارات حكيمة، متحمسين ومنتجين وفاعلين ومتفائلين، مستمعين جيدين، عاملين في الفريق، قادة، مسؤولين، مرنين، ناجحين، ولديهم علاقات وثيقة وحقيقية طويلة الأمد.

وذكر عدد من العلماء والباحثين سمات ومؤشرات الأذكياء وجدانياً كالاتي:

- لديهم قدرة عالية على التكيف وإدارة الضغوط.
- يتمتعون بدرجة منخفضة من الاكتئاب والقلق.
- أكثر مرونة وانفتاحاً تجاه الآخرين.
- لديهم إحساس كبير بالمسؤولية الاجتماعية.
- لديهم القدرة على التحكم بالذات والتعبير المناسب عن المشاعر.

- لديهم القدرة على حل المشكلات بشكل هادئ.
- لديهم القدرة على التخطيط في أداء الأعمال.
- لديهم قدر كبير من التركيز والتفكير.
- لديهم القدرة على توقع النتائج المترتبة على السلوك.
- لديهم قدرة على التعاون والتفاعل مع الآخرين (العنزي، ٢٠١٠، ٣٢).

وذكرت العوض (٢٠١٤، ٦٨) مجموعة من خصائص الأذكياء وجدانياً تتمثل في أنهم:

- أكثر مرونة وانفتاحاً وتفهماً تجاه الآخرين.
- لديهم إحساس كبير بالمسؤولية الاجتماعية.
- قادرون على التواصل مع الآخرين والتعاون والتفاعل بكفاءة.
- يستطيعون التحكم في الذات والتعبير المناسب عن المشاعر.
- يتمتعون بالكفاءة والوعي بالذات وتأكيد الذات.
- يتميزون بالقدرة على حل المشكلات وذلك بشكل منطقي والتخطيط وتحديد الأهداف.
- يستطيعون فهم انفعالات الآخرين لمنع تصعيد المنازعات.
- قادرون على بناء روابط الثقة مع الآخرين ويتصفون بالقناعة بما أنجزوا من أعمال.
- لديهم قدرة كبيرة على تحقيق الأهداف والتركيز والتفكير وعكس انفعالات الغضب.
- يتصفون بالقدرة على التوازن العاطفي في حياتهم والتحكم بانفعالاتهم لأنهم يستطيعون التعبير عن مشاعرهم بسهولة.

وصنفت أمزال (٢٠١٧، ٧٥) صفات الأذكياء وجدانياً وفقاً لمستوي ذكائهم الوجداني كالآتي:

- ذو الذكاء الوجداني المرتفع: يتصفون بالإيمان بحقوق الناس كافة وكرامتهم، لديهم دافعية ذاتية، لديهم إحساس راسخ بذاتهم، التكيف الجيد مع المواقف الإنسانية، التصرف بشكل مستقل في أوقات الشدة، التمتع بعلاقات شخصية مُرضية.
- ذو الذكاء الوجداني المتوسط: يتصفون بالمواطنة والتمتع بالمسؤولية، كما يتمتعون بعلاقات شخيصة مُرضية، التكيف مع بعض المواقف الإنسانية.
- ذو الذكاء الوجداني المنخفض: يتميزون بالمحدودية بما يفكر فيه الآخرين وهم أكثر تسامحا ومرونة.

وأشار Jaleel and Ghoti (2020,9) إلى أن الطلاب الأذكياء وجدانياً يتمتعون بمهارات شخصية وداخلية أفضل، أكثر قابلية للتكيف، أفضل في إدارة الضغوط، أكثر نجاحًا في عيش حياتهم الأكاديمية، وبالتالي فهم قادرون على التعلم والأداء الأكاديمي.

أبعاد الذكاء الوجداني:

بعد الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت الذكاء الوجداني يرى أنه بالرغم من الاختلافات في تحديد أبعاد الذكاء الوجداني ومكوناته إلا أنه يوجد نقاط مشتركة وهي أن الذكاء الوجداني هو قدرة الفرد على الإدراك والانتباه لانفعالاته ومشاعره ومشاعر الآخرين وضبطها وتنظيمها واستخدام المعرفة الوجدانية لتحسين مهارات التواصل مع الآخرين، وبذلك تتحدد أبعاد الذكاء الوجداني في البحث الحالي فيما يأتي:

أ- الوعي بالانفعالات: ويعرف بأنه إدراك الطالب وفهمه لانفعالاته وانفعالات الآخرين، وتمييزه بين الانفعالات الإيجابية والسلبية.

ب- إدارة الانفعالات: وتعرف بأنها قدرة الطالب على التحكم في الانفعالات المختلفة، والتغلب على مشاعر الإحباط والقلق، والابتعاد عن مصادر التهديد، والتخلص من الانفعالات السلبية.

ج- التواصل الاجتماعي: ويعرف بأنه قدرة الطالب على إقامة علاقات طيبة مع الآخرين، والانسجام والتعاون معهم، واحترام وجهات نظرهم، والشعور بالراحة عند التواجد معهم ومشاركتهم.

د- التعاطف: ويعرف بأنه قدرة الطالب على فهم انفعالات الآخرين، والتنبؤ بالمواقف التي تزعجهم، والاستماع لمشاكلهم، والتأثر بردود أفعالهم، وتقديم الدعم لهم.

إجراءات البحث

أولاً: منهج الدراسة:

يعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي الارتباطي، باعتباره أحد مناهج البحث التربوي، لدراسة المتغيرات البحثية محل الاهتمام، وذلك من أجل الوصول إلى تفسيرات ذات دلائل وبراهين منطقية متعلقة بعنوان وهدف الدراسة.

ثانيا: المشاركون في الدراسة ينقسم المشاركون في الدراسة الحالية إلى:

(أ)- المشاركون في إعداد أدوات الدراسة:

وهم المشاركون الذين طبق عليهم أدوات الدراسة في صورتها الأولية للتحقق من خصائصها السيكومترية، وصلاحية الأدوات المستخدمة، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية، و في هذه العينة تم مراعاة أن تكون موزعة على المتغيرات التصنيفية (النوع، التخصص).

جدول (١).

الخصائص الإحصائية الوصفية للعمر الزمني لعينة التحقق من الخصائص السكومترية لأدوات البحث

المتغير	عدد العينة	المتوسط	المدى	الانحراف المعياري
العمر الزمني للعينة الاستكشافية	٢٠٠	١٩,٠٥	٥	١,١٠

جدول (٢).

توزيع المشاركين في إعداد أدوات الدراسة على المتغيرات التصنيفية

النوع	العدد	التخصص	الكلية	القسم	العدد	الاجمالي
ذكور	١٠٠	علمي	زراعة	شعبة عامة	٤٥	٤٥
		أدبي	تجارة	شعبة عامة	٣٥	٥٥
			تربية	لغة عربية	٢٠	

جدول (٢).

توزيع المشاركين في إعداد أدوات الدراسة على المتغيرات التصنيفية

النوع	العدد	التخصص	الكلية	القسم	العدد	الاجمالي
إناث	١٠٠	علمي	علوم	فيزياء ورياضيات	٦٠	٦٠
		أدبي	دراسات إنسانية	لغة فارسية	١٥	٤٠
				لغة عربية	٢٥	
الإجمالي	٢٠٠					٢٠٠

(ب)- المشاركون في الدراسة الأساسية:

وهم المشاركون الذين طبق عليهم أدوات الدراسة النهائية، وذلك على (٨٦٠) طالب وطالبة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وفي هذه العينة تم مراعاة أن تكون موزعة على المتغيرات التصنيفية (النوع، التخصص).

جدول (٣).

الخصائص الإحصائية الوصفية للعمر الزمني للعينة الأساسية للبحث

المتغير	عدد العينة	المتوسط	المدى	الانحراف المعياري
العمر الزمني للعينة الأساسية	٨٦٠	١٩,١١	٧	١,٢٧

جدول (٤).

توزيع المشاركين في الدراسة الأساسية على المتغيرات التصنيفية

النوع	العدد	التخصص	الكلية	القسم	العدد	الاجمالي
ذكور	٤٢٨	علمي	صيدلة	ــــــــــ	٨٠	٢٤٥
			تربية	كيمياء وطبيعة	٤٥	
				تاريخ طبيعي	٣٥	
				رياضيات	٢٠	
			علوم	بيولوجي	٦٥	
		أدبي	تربية	جغرافيا	٦٥	١٨٣
				تربية خاصة	٧٥	
				علم نفس	٢٠	
				لغة إنجليزية	٢٣	
إناث	٤٣٢	علمي	تمريض	ــــــــــ	٢١١	٢١١
		أدبي	دراسات إنسانية	جغرافيا	٥٥	٢٢١
				تاريخ	٥٠	
				علم نفس	٨٦	
				رياض أطفال	٣٠	
الاجمالي	٨٦٠					٨٦٠

ثالثًا: أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس المثابرة الأكاديمية (إعداد الباحثون)

(أ) الهدف من المقياس:

أعد هذا المقياس من أجل قياس المثابرة الأكاديمية لدى طلبة جامعة الأزهر.

(ب) خطوات إعداد المقياس:

مر هذا المقياس بمجموعة من الخطوات حتى وصل إلى صورته النهائية، وهي على النحو التالي:

١- الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة التي تناولت المثابرة الأكاديمية.

٢- الاطلاع على المقاييس الخاصة بقياس المثابرة الأكاديمية مثل:(Constantin et al., 2011؛ Thalib et al., 2018؛ الذنيبات ،٢٠١٨؛ عبد الرحمن ومتولي، ٢٠١٩؛ صميدة وآخرون،٢٠٢١؛ هنداوي ،٢٠٢٣)، ومن ثم الاستفادة منها عند بناء المقياس الحالي.

٣- تحديد مفهوم المثابرة الأكاديمية، ومعرفة الأبعاد التي تضمنتها التعريفات والبحوث السابقة، والأدوات الخاصة بقياسها، وفي ضوء ذلك أمكن للباحث تعريف المثابرة الأكاديمية إجرائياً بأنها " أداء الطالب للمهام الأكاديمية الجديدة التي تتسم بالتحدي والغموض والتناقض، وثقته في التعامل مع الضغوط والتكيف معها، وبذل المزيد من الوقت والجهد لمواجهة التحديات والعقبات وتحقيق الأهداف التي يريدها دون الحاجة إلى مكافآت خارجية" ، وكذلك تحديد الأبعاد الأتية لقياس المثابرة الأكاديمية وهي (تفضيل التحدي- الدافع الذاتي- الشغف بالتعلم- الثقة بالنفس)، وقد تم اختيار هذه الأبعاد للأسباب الأتية:

- تعد هذه الأبعاد الأكثر ملائمة لقياس المثابرة الأكاديمية والتي تتلاءم مع الدراسة الحالية.
- تتناسب هذه الأبعاد مع العمر الزمني للمشاركين ومستواهم.

٤- وفي ضوء تلك المؤشرات تم صياغة (٤٠) عبارة، وتم مراعاة أن تكون العبارات واضحة وبسيطة وخالية من التعقيد، واشتمال كل عبارة على فكرة واحدة وألا يحتمل تفسيرها أكثر من وجه، وكذلك إعداد تعليمات تتناسب مع طبيعة المقياس.

جدول (٥).

توزيع عبارات مقياس المثابرة الأكاديمية على الأبعاد في صورته الأولية

البعد	العبارات	الإجمالي	النسبة المئوية	الحد الأقصى للدرجة	الحد الأدنى للدرجة
تفضيل التحدي	١، ٥، ٩، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٥، ٢٩، ٣٣، ٣٧	١٠	٢٥٪	٣٠	١٠
الدافع الذاتي	٢، ٦، ١٠، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٦، ٣٠، ٣٤، ٣٨	١٠	٢٥٪	٣٠	١٠

الشغف بالتعلم	٣، ٧، ١١، ١٥، ١٩، ٢٣، ٢٧، ٣١، ٣٥، ٣٩	١٠	٢٥٪	٣٠	١٠
الثقة بالنفس	٤، ٨، ١٢، ١٦، ٢٠، ٢٤، ٢٨، ٣٢، ٣٦، ٤٠	١٠	٢٥٪	٣٠	١٠
المجموع		٤٠	١٠٠٪	١٢٠	٤٠

وقد تم مراعاة عدة أمور في إعداد وصياغة مفردات المقياس كما يلي: -

- تساوي عدد مفردات الأبعاد حيث من خلال الاطلاع على الدارسات السابقة لا يوجد هناك بعد يُعد المكون الأساسي للمثابرة الأكاديمية بحيث يكون له النصيب الأكبر عن غيره من الأبعاد من حيث عدد العبارات.
- وضوح وبساطة مفردات المقياس بحث لا يكون هناك لبس في فهم العبارات يؤدى إلى استجابات خاطئة.
- مناسبة مفردات المقياس لعينة البحث (طلاب الجامعة).
- ارتباط مفردات كل بعد بالبعد الخاص به ارتباطًا مباشرًا ومناسبة للتعريف الاجرائي للبعد.
- صياغة مجموعة من التعليمات تتناسب مع طبيعة المقياس وخصائص العينة.

التقدير الكمي للدرجات من خلال إعداد مفتاح التصحيح للصورة النهائية للمقياس، وقد تم تحديد ثلاث مستويات للاستجابة، كما هو موضح في جدول (٦).

جدول (٦).

التقدير الكمي لعبارات مقياس المثابرة الأكاديمية في الصورة الأولية

عبارات المقياس	دائمًا	أحيانًا	نادرًا
العبارات الموجبة	٣	٢	١
العبارات المعكوسة	١	٢	٣

(ج) الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: الصدق:

وتم الاعتماد في حساب صدق المقياس على ما يلي:

(أ) صدق المحكمين:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على (١٧) محكماً من الأساتذة المتخصصين في مجالي علم النفس والصحة النفسية، وذلك لإبداء الرأي حول العناصر الآتية: ملائمة عبارات المقياس لتعريف المثابرة الأكاديمية، ودقة صياغة عباراته ووضوحها، وملائمتها للطلبة، وملائمة تعليمات المقياس مع طبيعته، وتراوحت نسب الاتفاق ما بين: (٧٠,٦٠٪ -١٠٠٪) وهي نسب اتفاق مرتفعة، وتم الابقاء على العبارات التي بلغت نسب الاتفاق عليها (٨٥٪) فأكثر دون تعديل، وتم تعديل

العبارات التي تقل عن هذه النسبة، وبناءً على ذلك تم تعديل صياغة العبارات أرقام (١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٩، ٢١، ٢٣، ٣٥) التي اقترحها المحكمون، حيث انخفضت نسب اتفاق المحكمين فيها عن (٨٥٪)، وتم الإبقاء على باقي العبارات كما هي دون إجراء أي تعديل.

ب) الصدق العاملي Factorial validity:

تم الاعتماد في التحقق من صدق المقياس على:

أولًا: التحليل العاملي الاستكشافي:

التحليل العاملي الاستكشافي هو إجراء يمكن الفرد من رؤية العلاقات بين المتغيرات غير الواضحة في البيانات الأصلية، ويتم اللجوء إلية في حالة التعامل مع متغيرات ملاحظة لم تتبلور بنيتها العاملية مسبقاً، والذي يتم في التحليل استكشاف هذه البنية.

وتم إجراء التحليل العاملي للمقياس باتباع الخطوات الآتية:

١-حساب مصفوفة الارتباطات بطريقة المكونات الأساسية لمفردات المقياس ٤٠×٤٠ على المشاركين في إعداد أدوات الدراسة (ن= ٢٠٠)، ومن خلال هذه المصفوفة اتضح للباحث أنه لا توجد بها متغيرات لها معامل ارتباط مع كل أو معظم المفردات قيمته (+ أو– ١)، أو تساوي صفر، أو أكبر من (٠,٩٠)، وتم الأخذ بمحك جيلفورد لمعرفة حد الدلالة الإحصائية للتشبعات وهو اعتبار التشبعات التي تصل إلى (٠,٣٠) أو أكثر تشبعات دالة، ومن ثم تم حذف العبارة رقم (١).

٢- حساب مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي باستخدام اختبار KMO Test حيث تتراوح قيمة هذا الاختبار بين الصفر والواحد الصحيح، وكلما اقتربت قيمته من الواحد الصحيح كلما دل ذلك على زيادة الاعتمادية Reliability للعوامل التي نحصل عليها من التحليل، وبلغت قيمته في تحليل هذا المقياس (٠,٨٩٠) أي أكبر من قيمة الحد الأدنى الذي اشترطه Kaiser (٠,٥٠) وبالتالي فإنه يمكن الحكم بكفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي.

٣- إجراء التحليل العاملي بطريقة تحليل المكونات الرئيسة لهوتلينج للحصول على العوامل المكونة للمقياس بجذر كامن لهذه العوامل أكبر من الواحد الصحيح.

٤- لإعطاء معنى سيكولوجي للأبعاد المستخرجة تم تدويرها تدويرًا متعامدًا باستخدام طريقة الفاريماكس لـ كايزر Kaiser Varimax.

٥- كما تم التأكد من ملاءمة المصفوفة للتحليل العاملي بحساب اختبار بارتليت Bartlett's Test حيث بلغت قيمته (٤٤٢٩) عند درجة حرية (٧٨٠) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)،

وفي ضوء نتائج التحليل الإحصائي أمكن استخلاص أربعة عوامل رئيسة، الجذر الكامن لكل منها أكبر من الواحد الصحيح.

جدول (٧).

تشبعات العوامل المستخرجة بعد التدوير المتعامد لمقياس المثابرة الأكاديمية

أرقام العبارات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	أرقام العبارات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
١					٢١	٠,٦٣٨			
٢		٠,٤٢٠			٢٢	٠,٦٧٠			
٣	٠,٤٢١				٢٣			٠,٤٧٥	
٤			٠,٤٨٧		٢٤			٠,٣٨٣	
٥	٠,٣٤٣				٢٥	٠,٥٥٥			
٦			٠,٣٨١		٢٦				٠,٥٠٢
٧		٠,٥٩٥			٢٧	٠,٤٠٢			
٨			٠,٦٤٤		٢٨		٠,٣١١		
٩		٠,٦٩٧			٢٩		٠,٥٢٧		
١٠	٠,٣٦١		٠,٣٤٥		٣٠	٠,٤٣٧	٠,٣٤٥		
١١		٠,٤٩٢	٠,٣٥٧		٣١		٠,٤٥٣	٠,٣٣٧	
١٢			٠,٥٩٧		٣٢				٠,٥٩٩
١٣				٠,٥٧٧	٣٣				٠,٥٥٣
١٤				٠,٦٣٢	٣٤	٠,٥١١			
١٥				٠,٥٧٢	٣٥				٠,٦٣١
١٦			٠,٦٩١		٣٦		٠,٥٨١		
١٧	٠,٦١٦				٣٧	٠,٥٠٨			
١٨	٠,٦٨٢				٣٨		٠,٤٥٣		
١٩	٠,٣٨٢	٠,٣٩٣			٣٩		٠,٦٥٢		
٢٠			٠,٤٢٢	٠,٤١٩	٤٠		٠,٥٣٤		
الجذر الكامن	٤,٤٦٦	٤,٠٤٤	٣,٥١٥	٢,٨٤٥	نسبة التباين	١١,١٦٤ %	١٠,١٠٩ %	٨,٧٨٧ %	٧,١١٣ %

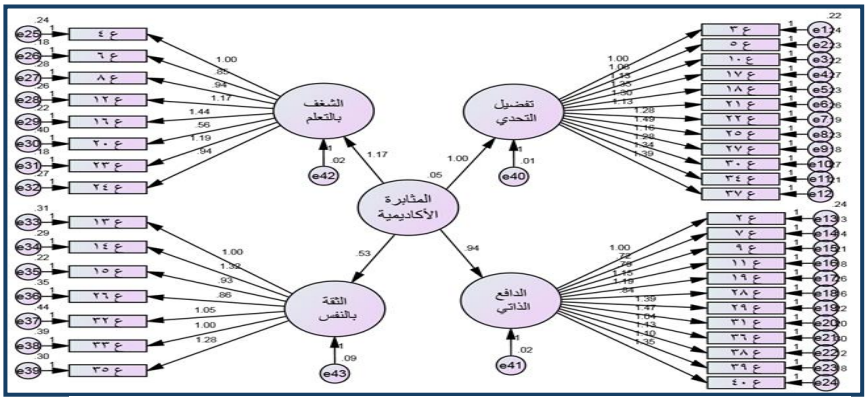
يتضح من جدول (٧) أن هناك عبارات تشبعت على أكثر من عامل، وتم الأخذ بالتشبع الأكبر قيمة كما في العبارات (١٠، ١١، ١٩، ٢٠، ٣٠، ٣١)، كذلك نجد أن العامل الأول تشبع عليه (١٢) عبارة وهي: (٣-٥-١٠-١٧-١٨-٢١-٢٢-٢٥-٢٧-٣٠-٣٤-٣٧)، وكان الجذر الكامن (٤,٤٦٦) ونسبة التباين (١١,١٦٤٪) وتشير المضامين النفسية لعبارات هذا العامل إلى رغبة الطالب في مواجهة المشكلات الأكاديمية وإيجاد الحلول لها، وميله لممارسة المهام الصعبة والمعقدة والتي تستثير

قدراته وإمكاناته، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل: (تفضيل التحدي)، وأن العامل الثاني تشبع عليه (١٢) عبارة وهي: (٢-٧-٩-١١-١٩-٢٨-٢٩-٣١-٣٦-٣٨- ٣٩-٤٠)، وكان الجذر الكامن (٤,٠٤٤) ونسبة التباين (١٠,١٠٩٪) وتشير المضامين النفسية لعبارات هذا العامل إلى رغبة الطالب وتطلعه لإنجاز المهام وتحقيق الأهداف الأكاديمية المطلوبة على أكمل وجه، وتطوير نفسه بشكل مستمر للمحافظة على تميزه بين زملائه ، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل: (الدافع الذاتي)، وأن العامل الثالث تشبع عليه (٨) عبارات وهي: (٤-٦-٨-١٢-١٦-٢٠-٢٣-٢٤)، وكان الجذر الكامن (٣,٥١٥) ونسبة التباين (٨,٧٨٧٪)، وتشير المضامين النفسية لعبارات هذا العامل إلى سعي الطالب لاكتساب أو اكتشاف خبرات التعلم الجديدة أو الغامضة، والتعرف على خصائصها من خلال المصادر المتنوعة ومعرفة وجهات نظر الآخرين فيها، لتحقيق المزيد من المعرفة والإلمام بها، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل: (الشغف بالتعلم)، و أن العامل الرابع تشبع عليه (٧) عبارات وهي: (١٣-١٤-١٥-٢٦-٣٢-٣٣-٣٥)، وكان الجذر الكامن (٢,٨٤٥) ونسبة التباين (٧,١١٣٪)، وتشير المضامين النفسية لعبارات هذا العامل إلى قدرة الطالب على التعامل مع الضغوط والعقبات والتكيف معها من أجل تحقيق الأهداف التي يسعى إليها ، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل: (الثقة بالنفس).

وفيما يتعلق بالعبارة رقم (١) لم تتشبع على أي عامل من العوامل الأربعة وبالتالي تم حذفها من المقياس، وبذلك يصبح المقياس (٣٩) عبارة.

ثانياً: التحليل العاملي التوكيدي:

للتأكد من صدق النموذج الذي تم التوصل إليه من خلال التحليل العاملي الاستكشافي، تم اجراء التحليل العاملي التوكيدي للنتائج المستخرجة من التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام برنامج التحليل الإحصائي AMOS.V.22، وتم حساب كل من معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية والخطأ المعياري والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها، ويوضح شكل (١) النموذج المستخرج للتحليل العاملي التوكيدي.



شكل (١)

نموذج التحليل العاملي التوكيدي(CFA) لمقياس المثابرة الأكاديمية

جدول (٨).

معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية للتحليل العاملي التوكيدي لعبارات مقياس المثابرة الأكاديمية (ن=٢٠٠)

البعد	أرقام العبارات	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
تفضيل التحدي	٣	٠,٤٦٢	١,٠٠٠			
	٥	٠,٤٧٠	١,٠٦٤	٠,١٥٥	٦,٨٨٥	٠,٠٠١
	١٠	٠,٥٠٥	١,١٢٩	٠,١٥٧	٧,١٩٣	٠,٠٠١
	١٧	٠,٥٧٩	١,٣٤٨	٠,١٧٤	٧,٧٥٥	٠,٠٠١
	١٨	٠,٥٢٢	١,٢٩٥	٠,١٧٧	٧,٣٣١	٠,٠٠١
	٢١	٠,٥٠٥	١,١٢٨	٠,١٥٧	٧,١٨٨	٠,٠٠١
	٢٢	٠,٥٢٥	١,٢٧٥	٠,١٧٣	٧,٣٥٤	٠,٠٠١
	٢٥	٠,٦٤٠	١,٤٩٢	٠,١٨٣	٨,١٤٥	٠,٠٠١
	٢٧	٠,٥١٣	١,١٥٥	٠,١٥٩	٧,٢٦١	٠,٠٠١
	٣٠	٠,٥٩٧	١,٢٨٤	٠,١٦٣	٧,٨٧٢	٠,٠٠١
	٣٤	٠,٥٣٨	١,٣٤٠	٠,١٨٠	٧,٤٥٥	٠,٠٠١
	٣٧	٠,٥٩٨	١,٣٩١	٠,١٧٧	٧,٨٨٠	٠,٠٠١
الدافع الذاتي	٢	٠,٤٤٣	١,٠٠٠			
	٧	٠,٤٣٢	٠,٧٢٤	٠,١١٤	٦,٣٣٥	٠,٠٠١
	٩	٠,٤٥٧	٠,٧٩٣	٠,١٢١	٦,٥٥٤	٠,٠٠١
	١١	٠,٥١٨	١,١٥١	٠,١٦٣	٧,٠٣٨	٠,٠٠١
	١٩	٠,٥٥٤	١,١٨٨	٠,١٦٣	٧,٢٨٦	٠,٠٠١
	٢٨	٠,٣٧٢	٠,٨٤٢	٠,١٤٧	٥,٧٤١	٠,٠٠١
	٢٩	٠,٦٤٧	١,٣٩٤	٠,١٧٨	٧,٨٣٢	٠,٠٠١
	٣١	٠,٦٠٤	١,٤٧٢	٠,١٩٤	٧,٦٠٠	٠,٠٠١
	٣٦	٠,٤٨٧	١,٠٤٣	٠,١٥٣	٦,٨٠٥	٠,٠٠١
	٣٨	٠,٤٤٩	١,١٣٣	٠,١٧٥	٦,٤٨١	٠,٠٠١
	٣٩	٠,٦٠٧	١,١٠٣	٠,١٤٥	٧,٦١٣	٠,٠٠١
	٤٠	٠,٦٠٧	١,٣٤٩	٠,١٧٧	٧,٦١٦	٠,٠٠١
الشغف	٤	٠,٥١٦	١,٠٠٠			
	٦	٠,٥٠٦	٠,٨٤٧	٠,١١٣	٧,٥٢٦	٠,٠٠١
	٨	٠,٤٦٥	٠,٩٤٠	٠,١٣٢	٧,١٠٦	٠,٠٠١

جدول (٨).

معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية للتحليل العاملي التوكيدي لعبارات مقياس المثابرة الأكاديمية (ن=٢٠٠)

البعد	أرقام العبارات	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
	١٢	٠,٥٦٠	١,١٧٣	٠,١٤٦	٨,٠٣٩	٠,٠٠١
	١٦	٠,٦٧١	١,٤٤٢	٠,١٦٢	٨,٩٠٤	٠,٠٠١
	٢٠	٠,٢٥١	٠,٥٦٠	٠,١٣٠	٤,٣١٢	٠,٠٠١
	٢٣	٠,٦٣٧	١,١٩٣	٠,١٣٨	٨,٦٦١	٠,٠٠١
	٢٤	٠,٤٧٢	٠,٩٤١	٠,١٣١	٧,١٨١	٠,٠٠١
الثقة بالنفس	١٣	٠,٤٩١	١,٠٠٠			
	١٤	٠,٦١٢	١,٣١٦	٠,١٨٠	٧,٣٠٣	٠,٠٠١
	١٥	٠,٥٢٦	٠,٩٣١	٠,١٣٧	٦,٧٧٩	٠,٠٠١
	٢٦	٠,٤١٧	٠,٨٦٢	٠,١٤٧	٥,٨٧٣	٠,٠٠١
	٣٢	٠,٤٤٦	١,٠٥٠	٠,١٧١	٦,١٤٠	٠,٠٠١
	٣٣	٠,٤٤٩	١,٠٠٣	٠,١٦٣	٦,١٧١	٠,٠٠١
	٣٥	٠,٥٩٤	١,٢٧٩	٠,١٧٧	٧,٢٠٥	٠,٠٠١

يتضح من جدول (٨) أنه تم حساب التحليل العاملي التوكيدي للأبعاد المكونة للمثابرة الأكاديمية وقد أوضحت النتائج أن معاملات الانحدار اللامعيارية جاءت قيمها الحرجة دالة عند مستوى (٠,٠٠١)، كما أظهرت النتائج ارتفاع معاملات الانحدار المعيارية والتي تراوحت بين (٠,٢٥١-٠,٦٧١) وهي قيم مقبولة، مما يدل على صحة نموذج البنية العاملية لعبارات مقياس المثابرة الأكاديمية، وتم حساب مؤشرات المطابقة والتي أظهرت جميعها حسن مطابقة النموذج كما في جدول (٩).

جدول (٩).

مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس المثابرة الأكاديمية

م	مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر	القرار
١	مؤشر النسبة بين قيم X2 ودرجات الحرية (CMIN) /DF	١,٩٤١	أقل من (٥)	مقبول
٢	مؤشر جذر متوسطات مربع البواقي (RMR)	٠,٠٢٠	الاقتراب من الصفر	مقبول

جدول (٩).

مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس المثابرة الأكاديمية

م	مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر	القرار
٣	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٨٥٣	(صفر) إلى (١)	مقبول
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	٠,٨٣٥	(صفر) إلى (١)	مقبول
٥	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٨١٢	(صفر) إلى (١)	مقبول
٦	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	٠,٨٠٣	(صفر) إلى (١)	مقبول
٧	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	٠,٨٢٦	(صفر) إلى (١)	مقبول
٨	مؤشر توكر لويس (TLI)	٠,٨١٣	(صفر) إلى (١)	مقبول
٩	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٨٢٤	(صفر) إلى (١)	مقبول
١٠	جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	٠,٠٤٩	٠,٠٥فأقل أو٠,٠٨ فأقل	مقبول

يتضح من جدول (٩) أن قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول لحسن المطابقة، حيث بلغ قيمة مربع كاي (X2) (١,٩٤١) وهي قيمة مقبولة تقع في المدى المثالي حيث أنها أقل من (٥)، كما أن قيمة مؤشر جذر متوسطات مربعات البواقي (RMR) (٠,٠٢٠) وهي قيمة مقبولة وتقع في المدى المثالي للمؤشر الذي يقترب من (الصفر)، كما أن قيمة مؤشر حسن المطابقة(GFI) (٠٨٥٣) وهي قيمة جيدة وتقع في المدى المثالي للمؤشر الذي ينحصر من (صفر) إلى (١)، كما أن قيمة مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI) (٠,٨٣٥) وهي قيمة مقبولة وتقع في المدى المثالي للمؤشر الذي ينحصر من (صفر) إلى (١)، كما أن قيمة مؤشر المطابقة المعياري(NFI) (٠,٨١٢) وهي قيمة مقبولة وتقع في المدى المثالي للمؤشر الذي ينحصر من (صفر) إلى (١)، كما أن قيمة مؤشر المطابقة النسبي (RFI) (٠,٨٠٣) وهي قيمة جيدة وتقع في المدى المثالي للمؤشر الذي ينحصر من (صفر) إلى (١)، كما أن قيمة مؤشر المطابقة المتزايد (IFI) (٠,٨٢٦) وهي قيمة جيدة وتقع في المدى المثالي للمؤشر الذي ينحصر من (صفر) إلى (١)، كما أن قيمة مؤشر توكر لويس (TLI) (٠,٨١٣) وهي قيمة جيدة وتقع في المدى المثالي للمؤشر الذي ينحصر من (صفر) إلى (١)، كما أن قيمة مؤشر المطابقة المقارن (CFI) (٠,٨٢٤) وهي قيمة مقبولة وتقع في المدى المثالي للمؤشر الذي ينحصر من (صفر) إلى (١)، كما أن قيمة جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA) (٠,٠٤٩) وهي قيمة جيدة وتقع في المدى المثالي للمؤشر حيت أنها أقل من ٠,٠٥ مما يدل على أن النموذج مطابق بدرجة كبيرة، وهو من أهم مؤشرات جودة المطابقة حيث تشير القيم التي تقع في هذا المدى إلى مطابقة جيدة.

(ج) الاتساق الداخلي:

تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة لمقياس المثابرة الأكاديمية، كما في جدول (١٠).

جدول (١٠).

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس المثابرة الأكاديمية (ن=٢٠٠)

البعد الأول	معامل الارتباط	البعد الثاني	معامل الارتباط	البعد الثالث	معامل الارتباط	البعد الرابع	معامل الارتباط
٣	**٠,٥٢٩	٢	**٠,٥١٨	٤	**٠,٥٩٤	١٣	**٠,٥٧٨
٥	**٠,٥٠٩	٧	**٠,٥١٤	٦	**٠,٥١١	١٤	**٠,٦٤٨
١٠	**٠,٥٧٧	٩	**٠,٥٥١	٨	**٠,٦١٠	١٥	**٠,٥٧٥
١٧	**٠,٦٣٤	١١	**٠,٥٦٠	١٢	**٠,٦٤٠	٢٦	**٠,٥٣٠
١٨	**٠,٦٢٠	١٩	**٠,٥٦٤	١٦	**٠,٧٣٦	٣٢	**٠,٦١٢
٢١	**٠,٥٨٣	٢٨	**٠,٤٤٦	٢٠	**٠,٤٥٤	٣٣	**٠,٥٩٧
٢٢	**٠,٦١٣	٢٩	**٠,٦٦٣	٢٣	**٠,٦٣٨	٣٥	**٠,٦٦٣
٢٥	**٠,٦٥٩	٣١	**٠,٦٣٥	٢٤	**٠,٥٤٩		
٢٧	**٠,٥٥٧	٣٦	**٠,٥٧٥				
٣٠	**٠,٦١٢	٣٨	**٠,٥٥٠				
٣٤	**٠,٥٩٦	٣٩	**٠,٦٤٠				
٣٧	**٠,٦٢٦	٤٠	**٠,٦٣٩				

ر (٠,٠٥)=٠,١٣٩ ر (٠,٠١)=٠,١٨٢

يتضح من جدول (١٠) أن معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه تراوحت بين (٠,٤٤٦، ٠,٧٣٦) وأن جميع هذه القيم دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يعد مؤشراً على الاتساق الداخلي للمقياس، ويشير إلى موثوقيته.

كما تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس كما في جدول (١١)

جدول (١١).

معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس المثابرة الأكاديمية (ن= ٢٠٠)

البعد	تفضيل التحدي	الدافع الذاتي	الشغف بالتعلم	الثقة بالنفس
الدرجة الكلية	**٠,٨٥٠	**٠,٨٣٥	**٠,٧٨٧	**٠,٥٢٢

ر (٠,٠٥)=٠,١٣٩ ر (٠,٠١)=٠,١٨٢

يتضح من جدول (١١) أن معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (٠,٥٢٢ ، ٠,٨٥٠) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس.

جدول(١٢).

نتائج حساب معامل ثبات (α) لمقياس المثابرة الاكاديمية وأبعادها ن= (٢٠٠)

معامل الثبات	الأبعاد	حجم العينة	معامل ألفا كرونباخ
معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha وطريقة جوتمان	تفضيل التحدي	٢٠٠	٠,٨٣٠
	الدافع الذاتي		٠,٨٠٩
	الشغف بالتعلم		٠,٧٣٣
	الثقة بالنفس		٠,٧٠٤
	الدرجة الكلية		٠,٨٩٤

ثانياً: الثبات:

تم حساب معامل الثبات الداخلي (α) "ألفا" لكرونباخ، باستخدام حزمة البرامج الإحصائية (SPSS)، وجدول (١٢) يوضح نتائج حساب الثبات الإحصائي للمقياس.

يتضح من جدول (١٢) أن معاملات الثبات للأبعاد تراوحت ما بين (٠,٧٠٤-٠,٨٣٠) وللدرجة الكلية تساوي (٠,٨٩٤) وهي معاملات ثبات جيدة، مما يشير إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند تطبيق المقياس.

وصف المقياس في صورته النهائية

بعد حساب الخصائص السيكومترية للمقياس من صدق وثبات، وما ترتب عنها من حذف عبارة واحدة أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٣٩) عبارة موزعة على أربعة أبعاد، والجدول (١٣) يوضح توزيع العبارات على تلك الأبعاد:

جدول (١٣).

توزيع عبارات مقياس المثابرة الأكاديمية على الأبعاد في صورته النهائية

البعد	العبارات	الإجمالي	الحد الأقصى للدرجة	الحد الأدنى للدرجة
تفضيل التحدي	٢-٤-٩-١٦-١٧-٢٠-٢١-٢٤-٢٦-٢٩-٣٣-٣٦	١٢	٣٦	١٢
الدافع الذاتي	١-٦-٨-١٠-١٨-٢٧-٢٨-٣٠-٣٥-٣٧-٣٨-٣٩	١٢	٣٦	١٢
الشغف بالتعلم	٣-٥-٧-١١-١٥-١٩-٢٢-٢٣	٨	٢٤	٨

الثقة بالنفس	١٢-١٣-١٤-٢٥-٣١-٣٢-٣٤	٧	٢١	٧
المجموع	٣٩		١١٧	٣٩

ثانياً: مقياس الذكاء الوجداني (إعداد الباحثون)

(أ) الهدف من المقياس:

أعد هذا المقياس من أجل قياس الذكاء الوجداني لدى طلبة جامعة الأزهر.

(ب) خطوات إعداد المقياس:

مر هذا المقياس بمجموعة من الخطوات حتى وصل إلى صورته النهائية، وهي على النحو التالي:

١- الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة التي تناولت الذكاء الوجداني.

٢- الاطلاع على المقاييس الخاصة بقياس الذكاء الوجداني مثل:(Goleman ,1995 ؛ Bar-on ,1997؛ عثمان ورزق ،١٩٩٨؛ Mayer and Salovey, 2000؛ العلوان ،٢٠١١؛ Mohammadi and Mousalou 2012؛ الطيبي وصخري، ٢٠٢١؛ المحمدي، ٢٠٢٢)، ومن ثم الاستفادة منها عند بناء المقياس الحالي.

٣- تحديد مفهوم الذكاء الوجداني، ومعرفة الأبعاد التي تضمنتها التعريفات والبحوث السابقة، والأدوات الخاصة بقياسها، وفي ضوء ذلك أمكن للباحث تعريف الذكاء الوجداني إجرائياً بأنه "قدرة الطالب على إدارة انفعالاته وانفعالات الآخرين، من خلال وعيه وتقييمه وإدارته لانفعالاته وانفعالات الآخرين"، وكذلك تحديد الأبعاد الأتية لقياس الذكاء الوجداني وهي (الوعي بالانفعالات- إدارة الانفعالات- التواصل الاجتماعي- التعاطف)، وقد تم اختيار هذه الأبعاد للأسباب الآتية:

- تعد هذه الأبعاد الأكثر تكراراً في الدراسات والبحوث التي تناولت الذكاء الوجداني.
- تعد هذه الأبعاد الأكثر ملائمة لقياس الذكاء الوجداني والتي تتلاءم مع الدراسة الحالية.
- تتناسب هذه الأبعاد مع العمر الزمني للمشاركين ومستواهم.

٤- وفي ضوء تلك المؤشرات تم صياغة (٤٠) عبارة، وتم مراعاة أن تكون العبارات واضحة وبسيطة وخالية من التعقيد، واشتمال كل عبارة على فكرة واحدة وألا يحتمل تفسيرها أكثر من وجه، وكذلك إعداد تعليمات تتناسب مع طبيعة المقياس.

جدول (١٤).

توزيع عبارات مقياس الذكاء الوجداني على الأبعاد في صورته الأولية

البعد	العبارات	الإجمالي	النسبة المئوية	الحد الأقصى للدرجة	الحد الأدنى للدرجة
الوعي بالانفعالات	١، ٥، ٩، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٥، ٢٩، ٣٣، ٣٧	١٠	٢٥٪	٣٠	١٠
إدارة الانفعالات	٢، ٦، ١٠، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٦، ٣٠، ٣٤، ٣٨	١٠	٢٥٪	٣٠	١٠
التواصل الاجتماعي	٣، ٧، ١١، ١٥، ١٩، ٢٣، ٢٧، ٣١، ٣٥، ٣٩	١٠	٢٥٪	٣٠	١٠
التعاطف	٤، ٨، ١٢، ١٦، ٢٠، ٢٤، ٢٨، ٣٢، ٣٦، ٤٠	١٠	٢٥٪	٣٠	١٠
المجموع		٤٠	١٠٠٪	١٢٠	٤٠

وقد تم مراعاة عدة أمور في إعداد وصياغة مفردات المقياس كما يلي: -

- تساوي عدد مفردات الأبعاد حيث من خلال الاطلاع على الدارسات السابقة لا يوجد هناك بعد يُعد المكون الأساسي للذكاء الوجداني بحيث يكون له النصيب الأكبر عن غيره من الأبعاد من حيث عدد العبارات.
- وضوح وبساطة مفردات المقياس بحث لا يكون هناك لبس في فهم العبارات يؤدى إلى استجابات خاطئة.
- مناسبة مفردات المقياس لعينة البحث (طلاب الجامعة).
- ارتباط مفردات كل بعد بالبعد الخاص به ارتباطًا مباشرًا ومناسبة للتعريف الاجرائي للبعد.
- صياغة مجموعة من التعليمات تتناسب مع طبيعة المقياس وخصائص العينة.

التقدير الكمي للدرجات من خلال إعداد مفتاح التصحيح للصورة النهائية للمقياس، وقد تم تحديد ثلاث مستويات للاستجابة، كما هو موضح في جدول (١٥).

جدول (١٥).

التقدير الكمي لعبارات مقياس الذكاء الوجداني في الصورة الأولية

عبارات المقياس	دائمًا	أحيانًا	نادرًا
العبارات الموجبة	٣	٢	١
العبارات المعكوسة	١	٢	٣

(ج) الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: الصدق:

تم الاعتماد في حساب صدق المقياس على ما يلي

(أ) صدق المحكمين:

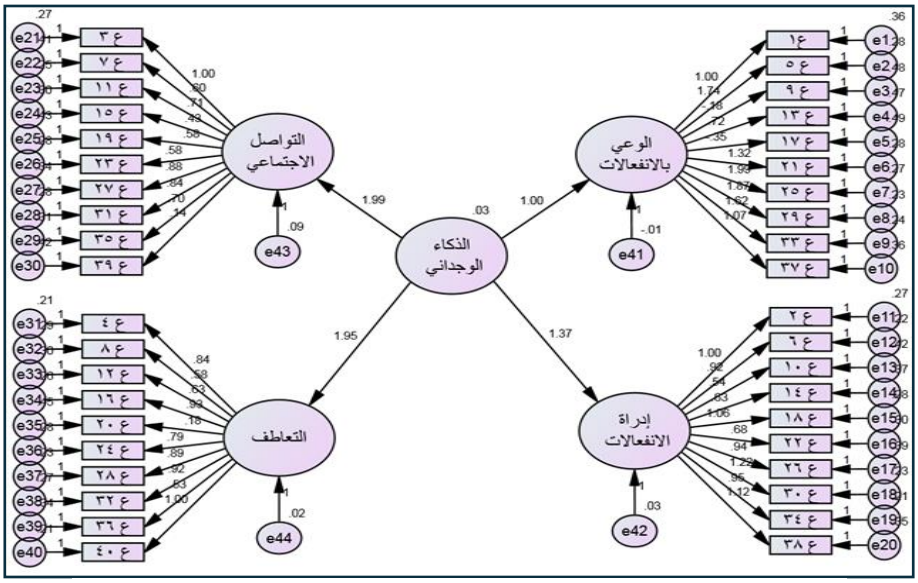
تم عرض المقياس في صورته الأولية على (١٧) محكماً من الأساتذة المتخصصين في مجالي علم النفس والصحة النفسية، وذلك لإبداء الرأي حول العناصر الآتية: ملائمة عبارات المقياس لتعريف الذكاء الوجداني، ودقة صياغة عباراته ووضوحها، وملائمتها للطلبة، وملائمة تعليمات المقياس مع طبيعته، وتراوحت نسب الاتفاق ما بين: (٧٠,٦٠٪ -١٠٠٪) وهي نسب اتفاق مرتفعة، وتم الابقاء على العبارات التي بلغت نسب الاتفاق عليها (٨٥٪) فأكثر دون تعديل، وتم تعديل العبارات التي تقل عن هذه النسبة، وبناءً على ذلك تم تعديل صياغة العبارات أرقام (١، ٢١، ٢٨، ٣٤، ٣٦) التي اقترحها المحكمون، حيث انخفضت نسب اتفاق المحكمين فيها عن (٨٥٪)، وتم الإبقاء على باقي العبارات كما هي دون إجراء أي تعديل.

(ب) الصدق العاملي Factorial validity:

يستخدم التحليل العاملي التوكيدي لاختبار وجود صلة معينة بين المتغيرات والعوامل الكامنة، اعتماداً على نظرية مسبقة أو أدبيات البحث (مراد،٢٠١١)، لذا يلجأ الباحثون للتحليل العاملي التوكيدي في حالة التعامل مع متغيرات ملاحظة تم الاتفاق عليها بواسطة البحوث والنظريات السابقة على بنيتها العاملية، والذي يتم في هذا التحليل هو التأكد من هذه البنية (غانم، ٢٠١٣).

ويستخدم التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى عندما تكون المتغيرات مستقلة وكل منها يعد مستوى واحد يدل على اتجاه السهم، وهذه العوامل هي عوامل الدرجة الأولى، وقد ترى النظرية أو الإطار النظري القائم عليها النموذج وجود عوامل من درجة أعلى تكون مسئولة عن المتغيرات، لذلك يعد تحليلاً عاملياً من الدرجة الثانية (مراد، ٢٠١١).

ونظراً لاتفاق معظم الدراسات والبحوث السابقة على أبعاد الذكاء الوجداني، تم حساب الصدق العاملي لمقياس الذكاء الوجداني بإجراء التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج التحليل الإحصائي AMOS. V.22، وبما أن هناك عامل من درجة أعلى وهو الذكاء الوجداني مسئول عن بعض المتغيرات وهي (الوعي بالانفعالات- إدارة الانفعالات- التواصل الاجتماعي- التعاطف) ، أي أن الدرجة الكلية لها معنى على مقياس الذكاء الوجداني، لذلك تم بناء النموذج العاملي من الدرجة الثانية، وتم حساب كل من معاملات الانحدار المعيارية، ومعاملات الانحدار اللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها، ويوضح شكل (٢) النموذج المستخرج للتحليل العاملي التوكيدي.



شكل (٢)

نموذج التحليل العاملي التوكيدي (CFA) لمقياس الذكاء الوجداني

جدول (١٦).

معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية للتحليل العاملي التوكيدي لعبارات مقياس الذكاء الوجداني (ن=٢٠٠)

البعد	أرقام العبارات	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
الوعي بالانفعالات	١	٠,٢٣٨	١,٠٠٠			
	٥	٠,٤٣٣	١,٧٣٦	٠,٣٩٢	٤,٤٢٩	٠,٠٠١
	٩	٠,٠٣٩-	٠,١٨٣-	٠,٢٣٦	٠,٧٧٥-	٠,٤٣٨
	١٣	٠,١٥١	٠,٧٢٠	٠,٢٧٤	٢,٦٣٠	٠,٠١
	١٧	٠,٠٧٢-	٠,٣٤٦-	٠,٢٤٦	١,٤٠٧-	٠,١٥٩
	٢١	٠,٣٣٩	١,٣١٥	٠,٣٢٠	٤,١١٠	٠,٠٠١
	٢٥	٠,٤٩١	١,٩٩٣	٠,٤٣٧	٤,٥٦٠	٠,٠٠١
	٢٩	٠,٤٩٥	١,٨٦٧	٠,٤٠٩	٤,٥٦٦	٠,٠٠١
	٣٣	٠,٤٣٦	١,٦٢٠	٠,٣٦٥	٤,٤٣٧	٠,٠٠١
	٣٧	٠,٢٥٥	١,٠٧٣	٠,٢٩٥	٣,٦٣٧	٠,٠٠١
إدارة الانفعالات	٢	٠,٤٧٨	١,٠٠٠			
	٦	٠,٤٨٧	٠,٩١٦	٠,١٣٥	٦,٧٩٧	٠,٠٠١
	١٠	٠,٢٨٨	٠,٥٣٧	٠,١٤١	٣,٨٠٩	٠,٠٠١
	١٤	٠,٢٨٠	٠,٦٢٩	٠,١٣٩	٤,٥٣٣	٠,٠٠١

جدول (١٦).

معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية للتحليل العاملي التوكيدي لعبارات مقياس الذكاء الوجداني (ن=٢٠٠)

البعد	أرقام العبارات	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
	١٨	٠,٤٩٦	١,٠٦٥	٠,١٥٥	٦,٨٨٠	٠,٠٠١
	٢٢	٠,٣٤٤	٠,٦٨١	٠,١٣٠	٥,٢٢٩	٠,٠٠١
	٢٦	٠,٣٩٢	٠,٩٤٤	٠,١٦٠	٥,٨٨٥	٠,٠٠١
	٣٠	٠,٥٨١	١,٢١٩	٠,١٦٢	٧,٥١٢	٠,٠٠١
	٣٤	٠,٥٠٣	٠,٩٤٥	٠,١٣٦	٦,٩٣٤	٠,٠٠١
	٣٨	٠,٤٧٣	١,١٢١	٠,١٦٨	٦,٦٧٤	٠,٠٠١
التواصل الاجتماعي	٣	٠,٦٥٧	١,٠٠٠			
	٧	٠,٣٩٣	٠,٦٠٣	٠,٠٨٩	٦,٧٤٤	٠,٠٠١
	١١	٠,٥٣٩	٠,٧٠٩	٠,٠٧٩	٨,٩١٦	٠,٠٠١
	١٥	٠,٣٣٨	٠,٤٣٢	٠,٠٧٤	٥,٨٦٩	٠,٠٠١
	١٩	٠,٣٧١	٠,٥٧٥	٠,٠٩٠	٦,٣٨٧	٠,٠٠١
	٢٣	٠,٤٤٢	٠,٥٧٨	٠,٠٧٧	٧,٥٠٣	٠,٠٠١
	٢٧	٠,٥٦٣	٠,٨٧٨	٠,٠٩٥	٩,٢٤٩	٠,٠٠١
	٣١	٠,٥٨٥	٠,٨٣٨	٠,٠٨٨	٩,٥٣٣	٠,٠٠١
	٣٥	٠,٤٩٤	٠,٦٩٦	٠,٠٨٤	٨,٢٧٠	٠,٠٠١
	٣٩	٠,٠٩٨	٠,١٤٠	٠,٠٨٠	١,٧٤١	٠,٠٨٢
التعاطف	٤٠	٠,٦١١	١,٠٠٠			
	٨	٠,٣٥٦	٠,٥٨٤	٠,٠٩٣	٦,٢٤٨	٠,٠٠١
	١٢	٠,٣٧٥	٠,٦٢٩	٠,٠٩٦	٦,٥٣٧	٠,٠٠١
	١٦	٠,٥٤١	٠,٩٣٢	٠,١٠٤	٨,٩٤٨	٠,٠٠١
	٢٠	٠,٠٩٤	٠,١٨٠	٠,١٠٥	١,٧١٩	٠,٠٨٦
	٢٤	٠,٤٦٧	٠,٧٩١	٠,١٠٠	٧,٩٣١	٠,٠٠١
	٢٨	٠,٥٤٥	٠,٨٨٩	٠,٠٩٩	٩,٠٠٧	٠,٠٠١
	٣٢	٠,٥٢٩	٠,٩٢٢	٠,١٠٥	٨,٧٨٥	٠,٠٠١
	٣٦	٠,٣٠٣	٠,٥٣٢	٠,٠٩٩	٥,٣٨٩	٠,٠٠١

جدول (١٦).

معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية للتحليل العاملي التوكيدي لعبارات مقياس الذكاء الوجداني (ن=٢٠٠)

البعد	أرقام العبارات	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
	٤	٠,٥٤١	٠,٨٣٨	٠,٠٩٤	٨,٩٥٦	٠,٠٠١

يتضح من جدول (١٦) أنه تم حساب التحليل العاملي التوكيدي للأبعاد المكونة للذكاء الوجداني وقد أوضحت النتائج أن معاملات الانحدار اللامعيارية جاءت قيمها الحرجة دالة عند مستوى (٠,٠٠١) أو مستوى (٠,٠١)، كما أظهرت النتائج ارتفاع معاملات الانحدار المعيارية والتي تراوحت بين (٠,١٥١- ٠,٦٥٧) وهي قيم مقبولة، عدا العبارات رقم (٩، ١٧، ٢٠، ٣٩) غير دالة إحصائيًا، ولذلك تم حذفها من المقياس، مما يدل على صحة نموذج البنية العاملية لعبارات مقياس الذكاء الوجداني، وتم حساب مؤشرات المطابقة والتي أظهرت جميعها حسن مطابقة النموذج، وتم حساب مؤشرات المطابقة والتي أظهرت جميعها حسن مطابقة النموذج كما في جدول (١٧).

جدول (١٧).

مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الذكاء الوجداني

م	مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر	القرار
١	مؤشر النسبة بين قيم X2 ودرجات الحرية (CMIN) /DF	٢,٠٨٢	أقل من (٥)	مقبول
٢	مؤشر جذر متوسطات مربع البواقي (RMR)	٠,٠٢٧	الاقتراب من الصفر	مقبول
٣	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٨٣٥	(صفر) إلى (١)	مقبول
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	٠,٨١٢	(صفر) إلى (١)	مقبول
٥	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٨٢٥	(صفر) إلى (١)	مقبول
٦	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	٠,٨٠٢	(صفر) إلى (١)	مقبول
٧	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	٠,٨٠٥	(صفر) إلى (١)	مقبول
٨	مؤشر توكر لويس (TLI)	٠,٧٩٠	(صفر) إلى (١)	مقبول
٩	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٧٦٥	(صفر) إلى (١)	مقبول
١٠	جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	٠,٠٥٢	٠,٠٥ فأقل أو ٠,٠٨ فأقل	مقبول

يتضح من جدول (١٧) أن قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول لحسن المطابقة، حيث بلغ قيمة مربع كاي (X2) (٢,٠٨٢) وهي قيمة مقبولة تقع في المدى المثالي حيث أنها أقل من (٥)، كما

أن قيمة مؤشر جذر متوسطات مربعات البواقي (RMR) (٠,٠٢٧) وهي قيمة مقبولة وتقع في المدى المثالي للمؤشر الذي يقترب من (الصفر)، كما أن قيمة مؤشر حسن المطابقة(GFI) (٠,٨٣٥) وهي قيمة جيدة وتقع في المدى المثالي للمؤشر الذي ينحصر من (صفر) إلى (١)، كما أن قيمة مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI) (٠,٨١٢) وهي قيمة مقبولة وتقع في المدى المثالي للمؤشر الذي ينحصر من (صفر) إلى (١)، كما أن قيمة مؤشر المطابقة المعياري(NFI) (٠,٨٢٥) وهي قيمة مقبولة وتقع في المدى المثالي للمؤشر الذي ينحصر من (صفر) إلى (١)، كما أن قيمة مؤشر المطابقة النسبي (RFI) (٠,٨٠٢) وهي قيمة جيدة وتقع في المدى المثالي للمؤشر الذي ينحصر من (صفر) إلى (١)، كما أن قيمة مؤشر المطابقة المتزايد (IFI) (٠,٨٠٥) وهي قيمة جيدة وتقع في المدى المثالي للمؤشر الذي ينحصر من (صفر) إلى (١)، كما أن قيمة مؤشر توكر لويس (TLI) (٠,٧٩٠) وهي قيمة مقبولة وتقع في المدى المثالي للمؤشر الذي ينحصر من (صفر) إلى (١)، كما أن قيمة مؤشر المطابقة المقارن (CFI) (٠,٧٦٥) وهي قيمة مقبولة وتقع في المدى المثالي للمؤشر الذي ينحصر من (صفر) إلى (١)، كما أن قيمة جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA) (٠,٠٥٢) وهي قيمة جيدة وتقع في المدى المثالي للمؤشر حيث أنها أقل من ٠,٠٨ مما يدل على أن النموذج مطابق بدرجة كبيرة، وهو من أهم مؤشرات جودة المطابقة حيث تشير القيم التي تقع في هذا المدى إلى مطابقة جيدة.

(ج) الاتساق الداخلي:

جدول (١٨).

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس الذكاء الوجداني (ن=٢٠٠)

البعد الأول	معامل الارتباط	البعد الثاني	معامل الارتباط	البعد الثالث	معامل الارتباط	البعد الرابع	معامل الارتباط
١	**٠,٤٢٩	٢	**٠,٦١٠	٣	**٠,٦٩٣	٤	**٠,٦١٨
٥	**٠,٥٠٦	٦	**٠,٥٢١	٧	**٠,٥١٨	٨	**٠,٤٨٥
١٣	**٠,٤٥٠	١٠	**٠,٤٢٩	١١	**٠,٥٨٢	١٢	**٠,٥١١
٢١	**٠,٤٨٦	١٤	**٠,٣٧٥	١٥	**٠,٤٣٧	١٦	**٠,٥٨٨
٢٥	**٠,٥٥١	١٨	**٠,٦١١	١٩	**٠,٥١٦	٢٤	**٠,٥١٦
٢٩	**٠,٥٢٩	٢٢	**٠,٤١٠	٢٣	**٠,٤٧٥	٢٨	**٠,٦٤٥
٣٣	**٠,٥٠٦	٢٦	**٠,٤٥٧	٢٧	**٠,٦١٩	٣٢	**٠,٦١٠

٣٧	**٠,٤٦٨	٣٠	**٠,٦١٠	٣١	**٠,٦٥١	٣٦	**٠,٤٤١
		٣٤	**٠,٥٠٩	٣٥	**٠,٥٨٧	٤٠	**٠,٦٦١
		٣٨	**٠,٥٦٧				

تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة لمقياس الذكاء الوجداني، كما في جدول (١٨).

ر (٠,٠٥) =٠,١٣٩ ر (٠,٠١) =٠,١٨٢

يتضح من جدول (١٨) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه تراوحت بين (٠,٣٧٥، ٠,٦٩٣) وأن جميع هذه القيم دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يعد مؤشراً على الاتساق الداخلي للمقياس، ويشير إلى موثوقيته.

كما تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس كما في جدول (١٩)

جدول (١٩) .

معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني (ن= ٢٠٠)

جدول(٢٠).

نتائج حساب معامل ثبات (α) لمقياس الذكاء الوجداني وأبعاده ن= (٢٠٠)

البعد	الوعي بالانفعالات	إدارة الانفعالات	التواصل الاجتماعي	التعاطف
الدرجة الكلية	**٠,٨٠٨	**٠,٧٩٣	**٠,٧٩٥	**٠,٨١٨

ر (٠,٠٥) =٠,١٣٩ ر (٠,٠١) =٠,١٨٢

يتضح من جدول (١٩) أن معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (٠,٧٩٣، ٠,٨١٨) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس.

ثانياً: الثبات:

تم حساب معامل الثبات الداخلي (α) "ألفا" لكرونباخ، باستخدام حزمة البرامج الإحصائية (SPSS)، وجدول (٢٠) يوضح نتائج حساب الثبات الإحصائي للمقياس.

معامل الثبات	الأبعاد	حجم العينة	معامل ألفا كرونباخ
معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha وطريقة جوتمان	الوعي بالانفعالات	٢٠٠	٠,٦٤٢
	إدارة الانفعالات		٠,٦٧٨
	التواصل الاجتماعي		٠,٧٣٤
	التعاطف		٠,٧٢٢
	الدرجة الكلية		٠,٨٧١

يتضح من جدول (٢٠) أن معاملات الثبات للأبعاد تراوحت ما بين (٠,٦٤٢-٠,٧٣٤) وللدرجة الكلية بلغت (٠,٨٧١) وهي معاملات ثبات جيدة، مما يشير إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند تطبيق المقياس وصف المقياس في صورته النهائية

وصف المقياس في صورته النهائية:-

بعد حساب الخصائص السيكومترية للمقياس من صدق وثبات، وما ترتب عنها من حذف (٤) عبارات أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٣٦) عبارة موزعة على أربعة أبعاد، والجدول (٢١) يوضح توزيع العبارات على تلك الأبعاد.

جدول (٢١).

توزيع عبارات مقياس الذكاء الوجداني على الأبعاد في صورته النهائية

البعد	العبارات	الإجمالي	الحد الأقصى للدرجة	الحد الأدنى للدرجة
الوعي بالانفعالات	١-٥-١٢-١٨-٢٢-٢٦-٣٠-٣٤	٨	٢٤	٨
إدارة الانفعالات	٢-٦-٩-١٣-١٦-١٩-٢٣-٢٧-٣١-٣٥	١٠	٣٠	١٠
التواصل الاجتماعي	٣-٧-١٠-١٤-١٧-٢٠-٢٤-٢٨-٣٢	٩	٢٧	٩
التعاطف	٤-٨-١١-١٥-٢١-٢٥-٢٩-٣٣-٣٦	٩	٢٧	٩
المجموع		٣٦	١٠٨	٣٦

نتائج البحث وتفسيرها:

تم استخدام الأساليب الإحصائية المتضمنة بنظام المعلومات الإحصائي (SPSS) الإصدار العشرين، لإدخال ومعالجة البيانات المتعلقة بالبحث والتي تم جمعها من خلال أدوات البحث، من أجل اختبار صحة فروض البحث والتوصل للنتائج، كما يتضح في جدول (٢٢) تلخيص لأدوات البحث وطرق معالجتها إحصائيا للوصول للنتائج، وفيما يلي عرض ذلك بالتفصيل.

جدول (٢٢).

فروض البحث والأداة المستخدمة وشكلها وطريقة معالجتها إحصائيًا

فروض البحث	الأداة	شكل الأداة	المعالجة الإحصائية
لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المثابرة الأكاديمية والذكاء الوجداني لدى طلبة جامعة الأزهر.	مقياس المثابرة الأكاديمة مقياس الذكاء الوجادني	الالكتروني	معامل ارتباط بيرسون
لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المثابرة الأكاديمية لدى طلبة جامعة الأزهر ترجع إلى النوع (ذكور- إناث).	مقياس المثابرة الأكاديمة	الالكتروني	اختبار T-Test للعينات المستقلة
لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المثابرة الأكاديمية لدى طلبة جامعة الأزهر ترجع إلى التخصص (علمي- أدبي).	مقياس المثابرة الأكاديمة	الالكتروني	اختبار T-Test للعينات المستقلة
لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى طلبة جامعة الأزهر ترجع إلى النوع (ذكور- إناث).	مقياس الذكاء الوجادني	الالكتروني	اختبار T-Test للعينات المستقلة
لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى طلبة جامعة الأزهر ترجع إلى التخصص (علمي- أدبي).	مقياس الذكاء الوجادني	الالكتروني	اختبار T-Test للعينات المستقلة

➢ **اختبار الفرض الأول:**

لاختبار صحة الفرض الأول والذي ينص على أنه " لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المثابرة الأكاديمية والذكاء الوجداني لدى طلبة جامعة الأزهر"، تم حساب معامل ارتباط بيرسون لقياس الارتباط بين درجات المثابرة الأكاديمية (كل بعد من أبعادها على حدة، والدرجة الكلية) والذكاء الوجداني (كل بعد من أبعاده على حدة، والدرجة الكلية) لدى طلبة جامعة الأزهر ، وجدول (٢٣) يوضح ذلك.

جدول (٢٣).

معاملات الارتباط بين درجات المثابرة الأكاديمية والذكاء الوجداني (ن=٨٦٠)

المثابرة الأكاديمية	الذكاء الوجداني				
	الوعي بالانفعالات	إدارة الانفعالات	التواصل الاجتماعي	التعاطف	الدرجة الكلية
تفضيل التحدي	٠,٥١٧**	٠,٥٧٨**	٠,٥٤٧**	٠,٥١٩**	٠,٦٦٠**
الدافع الذاتي	٠,٤٧٢**	٠,٥٠٢**	٠,٤٧٣**	٠,٥٦١**	٠,٦١٤**
الشغف بالتعلم	٠,٣٤٣**	٠,٤١٠**	٠,٤٢١**	٠,٣٧٤**	٠,٤٧٥**
الثقة بالنفس	٠,١٢٤**	٠,١٩٩**	٠,١٦٨**	٠,١٤٠**	٠,١٩٤**
الدرجة الكلية	٠,٤٨٦**	٠,٥٥٧**	٠,٥٢٩**	٠,٥٣١**	٠,٦٤٤**

ر (٠,٠٥)= ٠,٠٨٨ ر (٠,٠١)= ٠,١١٥

يتضح من جدول (٢٣) أن قيم معاملات الارتباط بين درجات المثابرة الأكاديمية (كل بعد من أبعادها على حدة والدرجة الكلية) والذكاء الوجداني (كل بعد من أبعاده على حدة، والدرجة الكلية) لدى طلبة جامعة الأزهر دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، أي أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المثابرة الأكاديمية والذكاء الوجداني لدى طلبة جامعة الأزهر.

تفسر ومناقشة نتائج الفرض الأول:-

أولا من وجهة نظر الباحثين القائمين على البحث:- حيث يفسر الباحثين وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين المثابرة الأكاديمية والذكاء الوجداني من خلال النقاط التالية:

- **تنظيم العواطف والتحفيز الذاتي:** الذكاء الوجداني يمكن الأفراد من تنظيم عواطفهم والتحكم فيها. الطلاب الذين يستطيعون إدارة مشاعرهم السلبية مثل الإحباط والتوتر هم أكثر قدرة على المثابرة في مواجهة الصعوبات الأكاديمية.
- **الوعي الذاتي:** الأفراد الذين يمتلكون ذكاء وجدانياً عالياً يكونون أكثر وعياً بمشاعرهم وأفكارهم. هذا الوعي يمكنهم من تحديد أهدافهم الأكاديمية بوضوح والعمل بشكل منهجي لتحقيقها.

- **المهارات الاجتماعية**: الذكاء الوجداني يتضمن أيضاً القدرة على بناء علاقات اجتماعية قوية وداعمة. الطلاب الذين يتمتعون بمهارات اجتماعية جيدة يمكنهم الحصول على دعم من أقرانهم ومعلميهم، مما يعزز من قدرتهم على المثابرة والنجاح الأكاديمي.
- **التكيف مع الضغوط:** الذكاء الوجداني يساعد الأفراد على التكيف مع الضغوط والتحديات التي قد تواجههم في بيئة التعلم. القدرة على التعامل مع الضغوط بإيجابية تساهم في تعزيز المثابرة.
- **الدافعية الداخلية:** الذكاء الوجداني يعزز من الدافعية الداخلية، حيث يكون لدى الأفراد حافز داخلي لتحقيق النجاح والتفوق الأكاديمي، بدلاً من الاعتماد فقط على الدوافع الخارجية.

فالذكاء الوجداني يلعب دوراً مهماً في تعزيز المثابرة الأكاديمية من خلال تمكين الأفراد من تنظيم عواطفهم، وزيادة وعيهم الذاتي، وتعزيز مهاراتهم الاجتماعية، والتكيف مع الضغوط، وتحفيزهم داخلياً لتحقيق أهدافهم الأكاديمية، والذكاء الوجداني يساعد في تفعيل القدرات العقلية لدى الطلبة، واكسابهم قدرات تمكنهم من سهولة التفاعل والتواصل مع الأفراد المحيطين بهم، مما يؤدي إلى رفع ثقتهم بأنفسهم وإصرارهم على التفوق والنجاح، وكل هذه من عوامل تنمية المثابرة الأكاديمية.

ثانيًا تفسير نتائج الفرض الأول من خلال البحوث والدراسات السابقة:-

حيث أشارت دراسة سالوفي ومايير (Salovey & Mayer, 1990) إلى أن الذكاء الوجداني يمكن الأفراد من التعامل بفعالية مع مشاعرهم، مما يعزز المثابرة في الأنشطة الأكاديمية. كما أظهرت دراسة غولمان (Goleman, 1995) أن الوعي الذاتي يمكّن الأفراد من تحديد أهدافهم بوضوح والعمل على تحقيقها بشكل منهجي.

ويتفق مع نتائج البحث الحالي ما أشار إليه (Cherniss et al., 2000) من أن الذكاء الوجداني هو الأساس للثقة بالذات وتكامل الشخصية وتقدير الذات والقدرة على التكيف والمرونة في مواقف المحن والدافعية الذاتية والمثابرة والبراعة في التعامل مع الآخرين.

ويؤيد نتائج البحث ما توصلت إليه دراسة (السيد، ٢٠١٦) من أن الذكاء ليس مؤشراً على النجاح في الحياة دون أن يكون ذلك الطالب الذي يتسم بدرجة مرتفعة من الذكاء لديه قدرة عالية من المثابرة الأكاديمية، وتعد أيضاً المثابرة الأكاديمية مؤشراً من مؤشرات الموهبة والتفوق.

تتفق نتائج البحث الحالي مع ما أشار إلية دوز وآخرون (Dozeet al ., 2019) من أن الطلاب ذوو الذكاء الوجداني العالي يظهرون قدرة أفضل على التعامل مع التحديات العاطفية، مما يساهم في تحفيزهم لاستمرار الدراسة.

وتتشابة نتائج البحث الحالي مع ما أظهرته دراسة أجراها رودريغيز وآخرون (Rodriguez et al., 2021) من أن الطلاب الذين يظهرون وعيًا ذاتيًا أعلى يكونون أكثر تفانيًا في تحقيق أهدافهم الأكاديمية.

وتدعم نتائج البحث الحالي دراسة بوتير وآخرين (Potter et al., 2018) حيث أظهرت أن الطلاب ذوي المهارات الاجتماعية الجيدة يحصلون على دعم أكبر من أقرانهم ومعلميهم، مما يعزز من قدرتهم على المثابرة والنجاح الأكاديمي.

وفقاً لدراسة نشرتها شانغ (Shang, 2020) أن الطلاب الذين يتمتعون بمستويات عالية من الذكاء الوجداني يكونون أكثر قدرة على التعامل مع الضغوط الأكاديمية، مما يعزز من مثابرتهم.

وأشارت دراسة قامت بها مارتينيز وآخرون (Martinez et al., 2020) بينت أن الطلاب ذوي الذكاء الوجداني العالي يظهرون مستويات أعلى من الدافعية الداخلية، مما يعزز من تفانيهم الأكاديمي.

➢ اختبار الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى المثابرة الأكاديمية لدى طلبة جامعة الأزهر ترجع إلى النوع (ذكور- إناث)" .

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب المتوسط والانحراف المعياري بين الذكور والإناث من طلبة جامعة الأزهر، كما تم استخدام اختبار T-Test للعينات المستقلة لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات (الذكور – الإناث) في مقياس المثابرة الأكاديمية، وجدول (٢٤) يوضح ذلك.

جدول (٢٤).

قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث في المثابرة الأكاديمية (ن= ٨٦٠)

المثابرة الأكاديمية	العدد		المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
تفضيل التحدي	ذكور	٤٢٨	٣٠,٦٦	٣,٧٩	٤,٩١	**٠,٠١
	إناث	٤٣٢	٢٩,٢٦	٤,٤٧		
الدافع الذاتي	ذكور	٤٢٨	٣١,٩٥	٣,٤٩	٢,٠٣	*٠,٠٥
	إناث	٤٣٢	٣١,٣٩	٤,٤٨		
الشغف بالتعلم	ذكور	٤٢٨	١٩,٨٩	٢,٥٦	٣,٢٥	**٠,٠١
	إناث	٤٣٢	١٩,٢٧	٢,٩٦		
الثقة بالنفس	ذكور	٤٢٨	١٥,٣٦	٣,٠٣	٢,٢٠	*٠,٠٥

	إناث	٤٣٢	١٤,٩٠	٣,٠١		
الدرجة الكلية	ذكور	٤٢٨	٩٧,٨٦	١٠,٠٤	٤,٠١	**٠,٠١
	إناث	٤٣٢	٩٤,٨٤	١١,٩٣		

(ت) (٠,٠٥)= ١,٩٦ (ت) (٠,٠١)= ٢,٥٩

يتضح من جدول (٢٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث من طلبة جامعة الأزهر في المثابرة الأكاديمية (كل بعد من أبعادها، والدرجة الكلية) وبالتالي تم رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى المثابرة الأكاديمية لدى طلبة جامعة الأزهر ترجع إلى النوع (ذكور- إناث) لصالح الذكور.

تفسير نتائج الفرض الثاني:-

أولا من وجهة نظر الباحثين القائمين على البحث:- حيث يفسر الباحثين هذه النتيجة من خلال النقاط التالية:

- **التنشئة الاجتماعية:** التنشئة الاجتماعية تلعب دورًا كبيرًا في تشكيل السلوكيات والاتجاهات الأكاديمية. في العديد من الثقافات، قد يتم تشجيع الذكور على أن يكونوا أكثر استقلالية ومثابرة في مواجهة التحديات، في حين قد تواجه الإناث توقعات اجتماعية مختلفة تركز على أدوار تقليدية أخرى.
- **التوقعات المجتمعية:** التوقعات المجتمعية قد تؤثر على كيفية تعامل الذكور والإناث مع الضغوط الأكاديمية. قد يتم تحفيز الذكور بشكل أكبر لتحقيق النجاح الأكاديمي كجزء من توقعات دورهم المستقبلي كمعيلين، مما يزيد من مثابرتهم في الدراسة.
- **الدافعية والتحفيز:** الدافعية الأكاديمية قد تكون أقوى لدى الذكور نتيجة للتوقعات العالية من الأسرة والمجتمع. في بعض المجتمعات، يمكن أن يكون النجاح الأكاديمي مرتبطًا بشكل مباشر بتقدير الذات والمكانة الاجتماعية، مما يدفع الذكور للعمل بجدية أكبر في الدراسة.
- **التعرض للتحديات:** من الممكن أن يكون الذكور أكثر تعرضًا للتحديات والمواقف التي تتطلب المثابرة، مما يساعدهم على تطوير مهارات المثابرة بشكل أفضل. هذه التحديات قد تكون أكاديمية أو غير أكاديمية، مثل الرياضة أو الأنشطة التنافسية الأخرى.
- **الدعم الأسري والاجتماعي:** الدعم الأسري والاجتماعي قد يكون مختلفًا بين الذكور والإناث. في بعض الأحيان، يحصل الذكور على دعم أكبر فيما يتعلق بالتعليم والمثابرة الأكاديمية، مما يمكن أن يسهم في تفوقهم في هذا الجانب.

فالذكور أكثر قدرة على التحدي والتطلع لإنجاز المهام الأكاديمية المطلوبة وتحقيق الأهداف على أكمل وجه، كذلك هم أعلى ثقة بالنفس في التعامل مع الضغوط والعقبات، والسعي لاكتساب

أشياء جديدة ومعرفة وجهات نظر الآخرين، وذلك ربما يعود إلى إحساس الذكور بأن صعوبة الحياة وتعقيداتها هي التي تدفعهم إلى التحدي حتى يضمنوا مستقبلاً أفضل لهم ولحياتهم القادمة.

ثانيًا تفسير نتائج الفرض الثاني من خلال البحوث والدراسات السابقة:-

تتفق نتائج هذا البحث مع نتائج بحث صبار (٢٠٢٢)، والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المثابرة الأكاديمية تبعا لمتغير النوع ولصالح الذكور، بينما تختلف نتائج هذا البحث مع نتائج دراسات كل من Barnett (2008)، والقضاة (٢٠١٦)، والتي أشارت النتائج فيها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المثابرة الأكاديمية تبعا لمتغير النوع ولصالح الإناث، في حين تعارضت نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسات كل من إبراهيم (٢٠١٣)، الذنيبات (٢٠١٨)، صالح (٢٠١٨)، هنداوي (٢٠٢٣)، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المثابرة الأكاديمية ترجع إلى متغير النوع.

- **اختبار الفرض الثالث:**

ينص الفرض الثالث على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى المثابرة الأكاديمية لدى طلبة جامعة الأزهر ترجع إلى التخصص (علمي- أدبي)" .

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب المتوسط والانحراف المعياري بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية من طلبة جامعة الأزهر، كما تم استخدام اختبار T-Test للعينات المستقلة لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب التخصصات (العلمية – الأدبية) في مقياس المثابرة الأكاديمية، وجدول (٢٥) يوضح ذلك.

جدول (٢٥).

قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات طلبة التخصص العملي والأدبي في المثابرة الأكاديمية (ن= ٨٦٠)

المثابرة الأكاديمية	العدد		المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
تفضيل التحدي	علمي	٤٥٦	٣٠,٢٨	٣,٩٣	٢,٤٠	*٠,٠٥
	أدبي	٤٠٤	٢٩,٥٩	٤,٤٦		
الدافع الذاتي	علمي	٤٥٦	٣٢,١٦	٣,٤٤	٣,٧٨	**٠,٠١
	أدبي	٤٠٤	٣١,١٢	٤,٥٤		
الشغف بالتعلم	علمي	٤٥٦	١٩,٦٢	٢,٨٢	٠,٤٨	٠,٦٢
	أدبي	٤٠٤	١٩,٥٣	٢,٧٤		

الثقة بالنفس	علمي	٤٥٦	١٥,٣٠	٢,٩١	١,٧٨	٠,٠٧
	أدبي	٤٠٤	١٤,٩٣	٣,١٤		
الدرجة الكلية	علمي	٤٥٦	٩٧,٣٧	١٠,٤٠	٢,٨٨	**٠,٠١
	أدبي	**٤٠٤**	**٩٥,١٩**	**١١,٧٩**		

(ت) (٠,٠٥)= ١,٩٦ (ت) (٠,٠١)= ٢,٥٩

يتضح من جدول (٢٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة التخصص العلمي والأدبي من طلبة جامعة الأزهر في المثابرة الأكاديمية (تفضيل التحدي، والدافع الذاتي، والدرجة الكلية) وعدم جود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة التخصص العلمي والأدبي من طلبة جامعة الأزهر في بعدي المثابرة الأكاديمية (الشغف بالتعلم، والثقة بالنفس)، وبالتالي يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل بالنسبة لبعدي تفضيل التحدي والدافع الذاتي والدرجة الكلية للمثابرة الأكاديمية، وقبول الفرض الصفري بالنسبة لبعدي الشغف بالتعلم والثقة بالنفس، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العلمي والأدبي من طلبة جامعة الأزهر في المثابرة الأكاديمية (تفضيل التحدي، والدافع الذاتي، والدرجة الكلية) لصالح طلبة العلمي، وعدم جود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العلمي والأدبي من طلبة جامعة الأزهر في الشغف بالتعلم والثقة بالنفس.

تفسير نتائج الفرض الثالث:-

أولا من وجهة نظر الباحثين القائمين على البحث:-

حيث يفسر الباحثين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للمثابرة الأكاديمية، كذلك بعد (تفضيل التحدي)، وبعد (الدافع الذاتي) تبعاً لمتغير التخصص ولصالح التخصص العلمي، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد (الشغف بالتعلم)، وبعد (الثقة بالنفس) بين التخصص العلمي والأدبي ، بأن طلبة التخصص العلمي يسعون لتطوير أنفسهم بشكل مستمر للماحافظة على تميزهم بين زملائهم، كذلك هم أكثر قدرة على مواجهة المشكلات وإيجاد الحلول لها والميل لممارسة المهام الأكاديمية التي تتسم بالصعوبة والمنافسة، لذلك فهم يتمتعون بقدر من المثابرة الأكاديمية والتي تساعدهم على تحقيق أهدافهم التي يسعون إليها.

ثانيا تفسير نتائج الفرض الثالث من خلال الدرسات والبحوث السابقة:-

وتتفق نتائج هذا البحث مع نتائج دراسات كل من القطاوي وعلي (٢٠١٦)، وحسن (٢٠١٨)، والتي أظهرت النتائج فيها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المثابرة الأكاديمية تبعاً لمتغير التخصص ولصالح التخصص العلمي، بينما تختلف نتائج هذا البحث مع ما توصلت إليه نتائج دراسة القضاة (٢٠١٦)، والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المثابرة الأكاديمية تبعاً لمتغير التخصص ولصالح التخصص الأدبي، في حين تعارضت نتائج هذا البحث مع دراسات كل

من إبراهيم (٢٠١٣)، وهنداوي (٢٠٢٣)، والتي أشارت نتائجهما إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المثابرة الأكاديمية ترجع إلى التخصص.

- **اختبار الفرض الرابع:**

ينص الفرض الرابع على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى الذكاء الوجداني لدى طلبة جامعة الأزهر ترجع إلى النوع (ذكور- إناث)" .

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب المتوسط والانحراف المعياري بين الذكور والإناث من طلبة جامعة الأزهر، كما تم استخدام اختبار T-Test للعينات المستقلة لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات (الذكور – الإناث) في مقياس الذكاء الوجداني، وجدول (٢٦) يوضح ذلك.

جدول (٢٦).

قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث في الذكاء الوجداني (ن= ٨٦٠)

الذكاء الوجداني	العدد		المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الوعي بالانفعالات	ذكور	٤٢٨	١٩,٣٢	٢,٤٩	١,٥١	٠,١٣
	إناث	٤٣٢	١٩,٠٥	٢,٥٩		
ادارة الانفعالات	ذكور	٤٢٨	٢٣,٨١	٢,٩٥	١,٦١	٠,١٠
	إناث	٤٣٢	٢٣,٤٧	٣,٢٢		
التواصل الاجتماعي	ذكور	٤٢٨	٢١,٥٤	٢,٨٥	٦,٧٩	٠,٠١**
	إناث	٤٣٢	٢٠,١٠	٣,٣٤		
التعاطف	ذكور	٤٢٨	٢٢,٠٢	٢,٨٣	٠,٧٤	٠,٤٥
	إناث	٤٣٢	٢٢,١٨	٣,٣٤		
الدرجة الكلية	ذكور	٤٢٨	٨٦,٧٠	٩,٠٤	٢,٨٤	٠,٠١**
	إناث	٤٣٢	٨٤,٨١	١٠,٤٠		

(ت) (٠,٠٥)= ١,٩٦ (ت) (٠,٠١)= ٢,٥٩

يتضح من جدول (٢٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث من طلبة جامعة الأزهر في التواصل الاجتماعي والدرجة الكلية للذكاء الوجداني وعدم جود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث من طلبة جامعة الأزهر في الوعي بالانفعالات وإدارة الانفعالات والتعاطف، وبالتالي يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل بالنسبة التواصل الاجتماعي والدرجة الكلية للذكاء الوجداني، وقبول الفرض الصفري بالنسبة للوعي بالانفعالات وإدارة الانفعالات والتعاطف، أي أنه توجد وجود فروق ذات دلالة

إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث من طلبة جامعة الأزهر في التواصل الاجتماعي والدرجة الكلية للذكاء الوجداني لصالح الذكور، وعدم جود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث من طلبة جامعة الأزهر في الوعي بالانفعالات وإدارة الانفعالات والتعاطف.

تفسير نتائج الفرض الرابع:-

أولا من وجهة نظر الباحثين القائمين على البحث:-

حيث يفسر القائمن على البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني، وكذلك بعد التواصل الاجتماعي لصالح الذكور، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أبعاد (الوعي بالانفعالات- إدارة الانفعالات- التعاطف)، بأن الذكور أكثر تفاعلاً اجتماعياً من الإناث، ويرجع ذلك إلى الدور الاجتماعي، وكذلك الحرية الشخصية وإلقاء مسئولية القيادة على الذكور.

ثانيًا تفسير نتائج الفرض الرابع من خلال البحوث والدراسات السابقة:-

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من الشيراوي (٢٠١٤)، وعمور (٢٠١٧)، وصالح والفيتوري (٢٠٢٢)، وشبير (٢٠٢٣)، والفقيه (٢٠٢٣)، حيث أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور، وتختلف نتائج هذا البحث مع نتائج دراسات كل من العلوان (٢٠١١)، ومختار (٢٠١٤)، والبلوشي والظفري (٢٠١٧)، ونجمة (٢٠١٨)، وسلام (٢٠١٩)، والمعلول (٢٠٢١)، والقيسي (٢٠٢٢)، والتي أظهرت النتائج فيها وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث، في حين تعارضت نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسات كل من أحمد (٢٠١١)، وصالح (٢٠١٩)، والربع (٢٠٢٠)، وعليوش (٢٠٢٠)، والمحمدي (٢٠٢٢)، والتي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق في الذكاء الوجداني ترجع إلى متغير النوع.

➢ **اختبار الفرض الخامس:**

ينص الفرض الخامس على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى الذكاء الوجداني لدى طلبة جامعة الأزهر ترجع إلى التخصص (علمي- أدبي)" .

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب المتوسط والانحراف المعياري بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية من طلبة جامعة الأزهر، كما تم استخدام اختبار T-Test للعينات المستقلة لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب التخصصات (العلمية – الأدبية) في مقياس الذكاء الوجداني، وجدول (٢٧) يوضح ذلك.

جدول (٢٧).

قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات طلبة التخصص العملي والأدبي في الذكاء الوجداني (ن= ٨٦٠)

الذكاء الوجداني	العدد		المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الوعي بالانفعالات	علمي	٤٥٦	١٩,٤٣	٢,٤٤	٣,٠٢	٠,٠١**
	أدبي	٤٠٤	١٨,٩١	٢,٦٣		
ادارة الانفعالات	علمي	٤٥٦	٢٣,٨٨	٣,٠٦	٢,٤٦	٠,٠٥*
	أدبي	٤٠٤	٢٣,٣٦	٣,١٠		
التواصل الاجتماعي	علمي	٤٥٦	٢١,٠٢	٣,٠٧	٢,٠٢	٠,٠٥*
	أدبي	٤٠٤	٢٠,٥٨	٣,٣١		
التعاطف	علمي	٤٥٦	٢٢,٣٨	٢,٨١	٢,٧٩	٠,٠١**
	أدبي	٤٠٤	٢١,٧٩	٣,٣٧		
الدرجة الكلية	علمي	٤٥٦	٨٦,٧٣	٩,٠٨	٣,١١	٠,٠١**
	أدبي	٤٠٤	٨٤,٦٥	١٠,٤٣		

(ت) (٠,٠٥)= ١,٩٦ (ت) (٠,٠١)= ٢,٥٩

يتضح من جدول (٢٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة التخصص العلمي والأدبي من طلبة جامعة الأزهر في الذكاء الوجداني (كل بعد من أبعاده، والدرجة الكلية) وبالتالي يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، أي أنه توجد وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العلمي والأدبي من طلبة جامعة الأزهر في الذكاء الوجداني (كل بعد من أبعاده، والدرجة الكلية) لصالح طلبة التخصص العلمي.

تفسير نتائج الفرض الخامس:-

أولا من وجهة نظر الباحثين القائمين على البحث:-

حيث يفسر القائمين على البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني ترجع إلى متغير التخصص لصالح التخصص العلمي، بأن طلبة التخصص العلمي بحكم تكوينهم الأكاديمي لديهم الخبرات والمهارات التي تزيد من قدرتهم على تحمل الضغوط، وقدرتهم على التعامل والتواصل مع الآخرين، والتعامل بفاعلية مع المواقف التي يتعرضون لها، على العكس من التكوين الأكاديمي لطلبة التخصص الأدبي، فرغم تشابه الظروف في المرحلة الجامعية من من تكليفات

ومهام أكاديمية سواء كان التخصص علمي أو أدبي، إلا أنهم لا يتشابهون في ردود أفعالهم، وكذا مستوى الذكاء الوجداني لديهم.

ثانيًا تفسير نتائج الفرض الخامس من خلال البحوث والدراسات السابقة:-

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من الكساسبة (٢٠١٥)، وأوباجي ومصطفى (٢٠٢٣)، حيث أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني تبعاً لمتغير التخصص لصالح التخصص العلمي، وتختلف نتائج هذا البحث مع نتائج دراسات كل من العلوان (٢٠١١)، وعمور (٢٠١٧)، والتي أظهرت النتائج فيها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني تبعاً لمتغير التخصص لصالح التخصص الأدبي، في حين تعارضت نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسات كل من أحمد (٢٠١١)، نجمة (٢٠١٨)، صالح (٢٠١٩)، الربع (٢٠٢٠)، عليوش (٢٠٢٠)، المحمدي (٢٠٢٢)، الفقيه (٢٠٢٣)، والتي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق في الذكاء الوجداني ترجع إلى متغير التخصص.

توصيات البحث:

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج يمكن التوصية بما يأتي: -

- توفير برامج تدريبية تعزز فهم الطلاب لذواتهم واكتشاف مهاراتهم وقدراتهم الكامنة.
- التشجيع على تطوير أدوات تقييم ذاتية تساعد الطلاب في تحديد نقاط القوة والضعف لديهم.
- يتعين تطوير برامج تحفيزية لتعزيز المثابرة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.
- تطوير برامج تدريبية لتعزيز الذكاء الوجداني، وتشجيع الطلاب على تبني استراتيجيات التحكم الذاتي.
- توجيه نظر المسؤولين عن المؤسسات التربوية إلى توفير بيئات تعليمية تمكن الطلاب من استخدام كافة مهاراتهم وقدراتهم بشكل ينمي لديهم المثابرة الأكاديمية.
- العمل على استخدام كافة المصادر، والأدوات والوسائل والتقنيات الحديثة المعينة داخل الجامعة، والتي تساعد على إكساب الطلاب المثابرة الأكاديمية.
- الاهتمام بتنمية وعي الطلاب بجميع جوانبهم الشخصية؛ مما يزيد من تطلعاتهم وطموحاتهم نحو المستقبل.
- الاهتمام بطلاب الجامعة لما لهذه الفئة من أهمية كبيرة باعتبارهم رجال المستقبل القادم، والعمل على عقد دورات تدريبية لهم في (المثابرة الاكاديمية – والذكاء الوجداني) لما لهذه المتغيرات من أهمية كبيرة ودور مهم في نجاحهم المهني مستقبلًا.

مقترحات بحثية :

يمكن أن يثير البحث بعض المشكلات والأبحاث المستقبلية الآتية:

(١) الالتزام الأكاديمي وعلاقته بالذكاء الوجداني في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلاب الجامعة.

(٢) دراسة المثابرة الأكاديمية لدى الطلاب المصريين والطلاب الوافدين بجامعة الأزهر (دراسة عبر ثقافية).

(٣) دراسة الخط النمائي للمثابرة الاكاديمية عبر مراحل عمرية متباينة.

(٤) أثر برنامج قائم على الذكاء الوجداني في المثابرة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.

(٥) القدرات المعرفية والقدرات الاجتماعية المسهمة بالتنبؤ بالذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة.

(٦) الفرق بين الموهوبين والعادين في المثابرة الأكاديمية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية.

(٧) دراسة العلاقة بين الذكاء الوجداني وتسويق الذات لدى طلاب الجامعة.

المراجع العربية

إبراهيم، أحمد محمد. (٢٠١٣). المثابرة الأكاديمية كمحدد شخصي للعودة للتعلم لدى الملتحقين بالدبلوم العام في التربية في ضوء بعض المتغيرات، *مجلة كلية التربية*، جامعة أسوان،٢٧(٢٧)،٤٤١-٤٨٥.

إبراهيم، خالد أحمد (٢٠٢١). التفكير المستند للحكمة والتفكير الإيجابي كمنبئات بالمثابرة الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا، *مجلة كلية التربية*، جامعة بورسعيد،٣٤(٣٤)، ٣١٤-٣٤٦.

إبراهيم، سليمان عبد الواحد (٢٠١٠). *مدخل إلى علم النفس المعاصر*. ايتراك.

أبو العلا، مسعد ربيع (٢٠٠٤). علاقة الذكاء الوجداني وبعض متغيرات دافعية التعلم بالنجاح الأكاديمي لدى طلاب الجامعة ذوي العمر التقليدي وذوي العمر غير التقليدي. مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر،٢(١٢٦)،٢٦٥-٢٩٧.

أبو زيد، أماني سعيدة (٢٠٠٤). أثر برنامج لتنمية مكونات ما وراء التعلم على دافعية المثابرة والتحصيل لدى الطالبات ذوات العجز المكتسب عن التعلم. *دراسات عربية*،٣(٢)،١٠٧-١٧٨.

أحمد، مهيرة يوسف (٢٠١١). الذكاء الانفعالي وعلاقته بمفهوم الذات لدى طلبة الصف الأول ثانوي في مدارس منطقة جنوب الخليل *(رسالة ماجستير)*، جامعة القدس.

الأصقة، سمية سليمان (٢٠٢٢). فاعلية الذات وتحمل الغموض كمنبئات بالمثابرة الأكاديمية لدى عينة من طالبات جامعة القصيم، *مجلة التربية*، جامعة الأزهر،٢(١٩٤)،٤٥٢-٤٧٦.

أمزال، حليمة (٢٠١٧). الذكاء الوجداني وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا الوظيفي لدي معلمي مرحلة التعليم الابتدائي ولاية تيزي وزو نموذجا *(رسالة ماجستير)*، جامعة مولود معمري تزي وزو.

البلوشي، شمسة عيسى؛ والظفري، سعيد سليمان (٢٠١٧). علاقة الذكاء العقلي والانفعالي بالمشكلات الأكاديمية والانفعالية لدى طلبة المرحلتين (المتوسطة والثانوية) بسلطنة عمان. *مجلة جامعة الشارقة*،١٦(١)،١١٦-١٤٣.

الحنان، طاهر محمود؛ وأحمد، محمد سعد الدين (٢٠٢١). أثر بيئة تعليمية إلكترونية ثلاثية الأبعاد في تدريس التاريخ لتنمية أبعاد الحوار الحضاري العالمي والمثابرة الأكاديمية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *البحث العلمي في التربية*،٢٢(٤)،٥٤٧-٥٩٢.

الخضر، عثمان حمود (٢٠٠٢). الذكاء الوجداني: هل هو مفهوم جديد؟، *دراسات نفسية*،١٢(١)،٥-٤١.

الذنيبات، أميمة عبد الرحيم (٢٠١٨). المثابرة الأكاديمية وعلاقتها بالتنظيم الذاتي للتعلم لدى طلبة جامعة مؤتة (رسالة ماجستير، جامعة مؤتة). جامعة مؤته.

الربع، محمد صالح (٢٠٢٠) الذكاء الوجداني وعلاقته بالأداء الأكاديمي لدى طلاب كليتي العلوم والآداب في جامعة صنعاء. *مجلة البحوث والدراسات العربية*، (٧٢)،٣٥٧-٣٩٢.

الزهراني، مها مسفر(٢٠١٩). الاتجاه نحو التعلم الذاتي وعلاقته بالمثابرة لدى الطالبات الموهوبات بمنطقة الباحة، *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط،٣٥(٨)،٢٨٣-٣٢١.

السيد، نهى يوسف (٢٠١٦). فاعلية تدريس وحدة مقترحة في الاقتصاد المنزلي باستخدام شبكات التفكير البصري في تنمية مهارات التفكير التأملي وتحسين مستوى المثابرة في أداء المهام الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *القراءة والمعرفة*، (١٧٨)،٤٧-٧٥.

الشيراوي، أماني عبد الرحمن (٢٠١٤). الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من الرضا عن الحياة والسعادة لدى الراشدين: دراسة تنبؤية. *مجلة الجمعية المصرية للدراسات النفسية*، ٢٤(٨٣)،١٢٩-١٧٣.

الصباغ، سارة شريف (٢٠٢٢). الاندماج الأكاديمي وعلاقته بالمثابرة الأكاديمية والحاجة إلى المعرفة لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية *(رسالة ماجستر)*، جامعة كفر الشيخ.

الطيبي، بغدادي؛ وصخري، محمد (٢٠٢١). الذكاء الوجداني وعلاقته بمستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي: دراسة ميدانية في بعض ثانويات دائرة عين ماضي الأغواط، *مجلة العلوم الإنسانية*،٨(٣)،٤٨٢-٤٩٧.

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

العنزي، يوسف سطام (٢٠١٠). الذكاء الانفعالي والسمات الشخصية لدى المنتكسين وغير المنتكسين على المخدرات *(رسالة دكتوراه)*، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

العوض، نبال شعبان (٢٠١٤). الأمن النفسي وعلاقته بالذكاء الوجداني دراسة ميدانية مقارنة بين مرحلتي المراهقة المتأخرة والرشد المبكر على عينة من طلبة جامعة حلب فرع إدلب *(رسالة ماجستير)*، جامعة حلب.

العيتي، ياسر (٢٠٠٦). *الذكاء العاطفي: نظرة جديدة في العلاقة بين الذكاء والعاطفة*. دار الفكر.

الغندور، ريهام أحمد (٢٠١٣). فاعلية موقع تفاعلي في تنمية المهارات الأساسية والمثابرة على الإنجاز اللازمة في مقرر صيانة الأجهزة التعليمية لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية النوعية *(رسالة ماجستير)*، جامعة طنطا.

الفقيه، عبد الله أحمد (٢٠٢٣). الذكاء الوجداني وعلاقته بالأمن النفسي لدى طلبة كلية التربية بالنادرة. *مجلة الجامعة الوطنية*، (٢٢)،٩٣-١٤٢.

القضاة، ماجدة ياسين (٢٠١٦). علاقة أنماط التعلم حسب قائمة كولب بالمثابرة الأكاديمية لدى طلبة جامعة مؤتة *(رسالة ماجستير)*، جامعة مؤتة.

القطاوي، سحر منصور؛ وعلى، نجوى حسن (٢٠١٦). المثابرة الأكاديمية وعلاقتها بالصلابة النفسية وتحمل الغموض لدى عينة من طلاب الجامعة المصرية والسعودية، *مجلة الإرشاد النفسي*،٢(٤٨)،٥٣-٩٠.

القيسي، لما ماجد (٢٠٢٢). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالثقة بالنفس لدى طلبة الجامعة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*،٦(٤٢)،١٠٨-١٢٤.

الكساسبة، حسن عطا (٢٠١٥). الذكاء الوجداني وعلاقته بالسعادة والثقة بالنفس لدى طلبة جامعة مؤتة (رسالة ماجستير)، جامعة مؤتة.

المحمدي، عفاف سالم (٢٠٢٢). المرونة المعرفية وعلاقتها بالذكاء الوجداني لدى طالبات المرحلتين الثانوية والجامعية، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس رابطة التربويين العرب*، (١٤٢)،٢٠١-٢٣٠.

المطيري، غزالة بشر(٢٠١٤). العلاقة بين الذكاء الوجداني والمثابرة الأكاديمية لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالبدائع. *المجلة العربية للعلوم الاجتماعية*،٢(٥)،١٩٧-٢٢١.

المعلول، محفوظ محمد (٢٠٢١). الذكاء الوجداني وعلاقته بتقدير الذات للطلاب العاديين بكلية الآداب جامعة طرابلس. *مجلة العلوم الإنسانية والتطبيقية*، جامعة المرقب، (١٢)،٩١-١٠٢.

أوباجي، محمد؛ مصطفى، عبد النور (٢٠٢٣). الخجل والذكاء الوجداني لدى طلبة الجامعة في ضوء متغير التخصص: دراسة ميدانية على بعض طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة المدية. *مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية*، (١)،١-٢٠.

بدران، السيد فهمي؛ عبد الحميد، سهام على؛ وبديوي، أحمد علي. (٢٠١٥). السلوك العدواني وعلاقته بالمثابرة الأكاديمية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية. *دراسات تربوية واجتماعية*،٢١(١)،٦٤٩-٦٩٢.

بدير، كريمان محمد (٢٠٠٦). *التعلم الإيجابي وصعوبات التعلم (رؤية نفسية وتربوية معاصرة)*. عالم الكتب.

ثابت، عصام محمود (٢٠١٧). فاعلية برنامج معرفي سلوكي لتنمية وجهة الضبط الداخلي والمثابرة الأكاديمية لدى طلاب المرحلة المتوسطة من ذوي صعوبات التعلم ذوي الضبط الخارجي. *التربية الخاصة والتأهيل*،٦(٢١)،١-٤٢.

حسن، أماني عبد التواب (٢٠١٨). القدرة التنبؤية للمرونة النفسية ومستوى الطموح بالمثابرة الأكاديمية لدى طالبات المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط،٣٤(٦)،٣٣٧-٣٨٨.

حسين، عايدة فاروق؛ وسلهوب، منال السعيد (٢٠٢٠). التفاعل بين نوع الأنشطة البينية في التعلم الإلكتروني متعدد الفواصل والمثابرة الأكاديمية وأثره على تنمية التفكير البصري والدافعية للإنجاز والتحصيل وبقاء أثر التعلم لدى الطلاب المعلمين. تكنولوجيا التربية، *دراسات وبحوث*،٤٢(١)،٣٢٩-٤٥٨.

خالد، فاطمة مسعود؛ زكي، حنان محمود؛ ويوسف، ماجي وليم (٢٠١٧). العلاقة بين الذكاء والقلق الاجتماعي لدى طلبة الجامعة. *مجلة البحث العلمي في التربية*، جامعة عين شمس،٤(١٨)،٥١١-٥٣٠.

راشد، على (٢٠٠٨). *العادات العقلية والنظرة الموضوعية*، دار الفكر العربي.

زمزمي، عواطف أحمد (٢٠١٢). المثابرة كأحد مكونات السلوك الذكي وعلاقتها بالتفاؤل والتشاؤم في ضوء متغيري العمر والتخصص الأكاديمي (العلمي- الأدبي) لدى الطالبة الجامعية. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*،٤(٢)،١١-٧٦.

زهران، حامد عبد السلام (١٩٨٧). *قاموس علم النفس (انجليزي- عربي)*. عالم الكتب.

سلام، منى (٢٠١٩). الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق النفسي لدى الطالب الجامعي. *مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية*، (١٨)،١٠٠-١١٥.

سليماني، آمال (٢٠١٥). فعالية برنامج تدريبي مبني على مهارات الذكاء العاطفي في تنمية الدافعية للإنجاز لدى أستاذات التعليم المتوسط *(رسالة ماجستير)*، جامعة محمد خيضر بسكرة الجزائر.

سويف، مصطفى. (١٩٨٣). *علم النفس الحديث (معالمه ونماذج من دراساته)*. الأنجلو المصرية.

شبيب، أحمد محمد؛ والشعبية، موزة ناصر (٢٠١٧). بعض الممارسات الأكاديمية المرتبطة بأبعاد المثابرة الأكاديمية لدى طلبة الصف الثاني عشر بمحافظة الشرقية (دراسة تنبؤيه). *مجلة كلية التربية* ، جامعة جنوب الوادي،٣٢(٣٢)،٩٩-١٣٦.

شبير، توفيق محمد (٢٠٢٣). الذكاء الانفعالي وعلاقته بأساليب مواجهة الضغوط لدى طلبة الجامعات الفلسطينية. *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، جامعة دمشق،٢١(٣)،١١٢-١٤٥.

شعلة، الجميل محمد (٢٠٠٦). أثر تفاعل الذكاء العاطفي والقدرة على اتخاذ القرار على فاعلية التدريس لدى طلاب التدريب الميداني بكلية المعلمين بمكة المكرمة، *مجلة كلية التربية* ، جامعة بنها،١٦(٦٥)،١٣٦-١٦٥.

صالح، حامد المبروك؛ الدرسي، راف الله؛ مخلوف، عيسى رمضان (٢٠١٩). الذكاء الوجداني لدى عينة من طلبة كلية التربية المرج، *المجلة الليبية العالمية بجامعة بنغازي*، (٤٣)،١-١٤.

صالح، رقية العجيلى (٢٠٢٢). الذكاء الوجداني وعلاقته بالرضا عن الحياة لدى عينة من طلبة جامعة الزيتونة. *مجلة جامعة الزيتونة*، (٤٢)،١٧٠-١٩٦.

صالح، علي عبد الرحيم؛ ومنشد، حسام محمد (٢٠١٨). الإسهام النسبي لأنماط الصبر في التنبؤ بالمثابرة لدى طلبة كلية التربية. *مجلة العلوم الإنسانية*،٢٥(٣)،٢٦٦-٢٩٥.

صبار، حسام محمود (٢٠٢٢). المخططات الذاتية وعلاقتها بالمثابرة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة. *مجلة الجامعة العراقية*،٣(٥٦)،٣٤٩-٣٦٤.

صياد، راضية؛ بوزغاية، هيام. (٢٠٢٠). الذكاء العاطفي وعلاقته بالأمن النفسي لدى الطالب الجامعي، *(رسالة ماجستير)*، جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي.

عبد الجليل، رجاء محمد (٢٠١٣). فعالية استخدام المدخل الإنساني في تدريس الجغرافيا على تنمية مهارات الذكاء الوجداني وبقاء أثر التعلم لدي طلاب الصف الأول الثانوي، *مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس*، ٣(٣٦)،٦٧-٩٣.

عبد الفتاح، أسماء فتحي (٢٠١٨). التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لكل من التمكين النفسي والشفقة بالذات والمثابرة الأكاديمية لدي طلاب الصفين الأول والثاني بمرحلة الثانوية العامة، *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط،٣٤(١٢)، ٦٩٤-٧٣٢.

عثمان، فاروق السيد؛ ورزق، محمد عبد السميع. (١٩٩٨). الذكاء الانفعالي: مفهومه وقياسه. *مجلة كلية التربية، جامعة*،المنصورة،٣٨، ٢-٣١.

عطية، أشرف محمد (٢٠١١). الصمود الأكاديمي وعلاقته بتقدير الذات لدى عينة من طلاب التعليم المفتوح، *دراسات نفسية*،٢١(٤)،٥٧١-٦٢١.

عليوش، وحيدة (٢٠٢٠). الذكاء الوجداني وعلاقته بفاعلية الذات لدى طلبة الجامعة دراسة ميدانية بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة جيجل *(رسالة ماجستير)*، جامعة جيجل.

عمور، جميلة (٢٠١٧). الذكاء الانفعالي وعلاقته بأساليب مواجهة الحياة الضاغطة لدى الطلبة الجامعيين *(رسالة دكتوراه)*، جامعة وهران.

غانم، حجاج (٢٠١٣). *التحليل العاملي في العلوم الإنسانية والتربوية نظرياً وعملياً*. عالم الكتب القاهرة.

فارس، نجلاء محمد (٢٠١٥). أثر التفاعل بين الأساليب التشاركية القائمة على تطبيقات جوجل التربوية والمثابرة الأكاديمية على التحصيل والرضا التعليمي لطلاب الدراسات العليا، *مجلة كلية التربية*، جامعة الإسكندرية،٢٥(٦)،٢٣٧-٣٣٥.

فتح الله، مندور عبد السلام (٢٠١١). فعالية نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في العلوم وعادات العقل لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة عنيزة بالمملكة العربية السعودية. *المجلة التربوية*،٢٥(٩٨)،١٤٥-١٩٩.

فراج، محمد أنور (٢٠١٢). الإسهام النسبي لتنظيم الذات والمثابرة الأكاديمية في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*،٢٢(٧٦)،٤٧١-٥٣٢.

محمود، آدم إبراهيم (٢٠١٧). الذكاء الوجداني وعلاقته بجودة الحياة لدي طلاب المرحلة الثانوية محلية بحري بولاية الخرطوم *(رسالة ماجستير)*، جامعة النيلين.

مختار، وحيد مصطفى (٢٠١٤). الذكاء الوجداني وعلاقته بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعة. *دراسات عربية في التربية رابطة التربويين العرب*، (٥٦)،٣٣٣-٣٥٦.

مراد، صلاح أحمد (٢٠١١). *الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*. الأنجلو المصرية القاهرة.

مكرم الله، رشا حسن. (٢٠٢١). الذكاء الوجداني كمتغير معدل للعلاقة بين القلق الاجتماعي والتوافق الدراسي لدى طلاب الثانوية العامة، *دراسات نفسية*،٣١(٤)،٥٩٩-٦٤١.

نجمة، بلال. (٢٠١٨). الذكاء الوجداني وعلاقته بالثقة بالنفس لدى طلاب الجامعة بدولة الجزائر. *مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية*، جامعة السلطان قابوس،٩(٣)،٧٩-٩٣.

هنداوي، إحسان نصر (٢٠٢٣). الإسهام النسبي للحساسية الانفعالية والمثابرة الأكاديمية في التنبؤ بالمرونة النفسية لدى طلبة جامعة كفر الشيخ، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*،٣٣(١١٨)،٨٧-١٣٦.

المراجع الأجنبية

Abraham, R. (2000). The role of job control as a moderator of emotional dissonance and emotional intelligence–outcome relationships. *The Journal of psychology*, *134*(2), 169-184.

Amsel, A. (1992). Frustration theory: Many years later. *Psychological bulletin*, *112*(3), 396.

Aulia, F., Takiuddin, M., & Rahmatullah, A. H. (2022). Relationship between personality, mindset, academic motivation on grit (persistence) in middle school students. *KONSELI: Jurnal Bimbingan dan Konseling (E-Journal)*, *9*(1), 27-40.

Barnett, E. A. (2008). Faculty validation and persistence among nontraditional community college students.

Bar-On, R. (1997). *BarOn emotional quotient inventory 40*. Multi-health systems.

Benetti, C., & Kambouropoulos, N. (2006). Affect-regulated indirect effects of trait anxiety and trait resilience on self-esteem. *Personality and individual differences*, *41*(2), 341-352.

Burns, R. A., & Anstey, K. J. (2010). The Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC): Testing the invariance of a uni-dimensional resilience measure that is independent of positive and negative affect. *Personality and Individual Differences*, *48*(5), 527-531.

Cherniss, C., & Adler, M. (2000): Promoting emotional intelligence in organizations, Training & Development. Vol. 54 (8). 67 – 69

Constantin, T., Holman, A., & Hojbotă, M. A. (2011). Development and validation of a motivational persistence scale. *Psihologija*, *45*(2), 99-120.

Costa, A. L., & Kallick, B. (2009). *Habits of mind across the curriculum: Practical and creative strategies for teachers*. ASCD.

De Dreu, C. K., Nijstad, B. A., Baas, M., Wolsink, I., & Roskes, M. (2012). Working memory benefits creative insight, musical improvisation, and original ideation through maintained task-focused attention. *Personality and social psychology bulletin*, *38*(5), 656-669.

Doze, S., Johnson, R., & Smith, L. (2019). Emotional intelligence and academic perseverance among college students. *Journal of Educational Psychology*, *111*(4), 987-995.

Duckworth, A. L., & Quinn, P. D. (2009). Development and validation of the Short Grit Scale (GRIT–S). *Journal of personality assessment*, *91*(2), 166-174.

Duckworth, A. L., Gendler, T. S., & Gross, J. J. (2014). Self-control in school-age children. *Educational Psychologist*, *49*(3), 199-217.

Elias, M. J., & Weissberg, R. P. (2000). Primary prevention: Educational approaches to enhance social and emotional learning. *Journal of School Health*, *70*(5), 186-190.

Ertem, Z. S., & Ari, A. (2022). Investigation of the Relationship between Motivational Persistence, Procrastination Tendency and Achievement Orientation. *Anatolian Journal of Education*, *7*(1), 17-30.

Farrington, C. A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T. S., Johnson, D. W., & Beechum, N. O. (2012). *Teaching Adolescents to Become Learners: The Role of Noncognitive Factors in Shaping School Performance--A Critical Literature Review*. Consortium on Chicago School Research. 1313 East 60th Street, Chicago, IL 60637.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam.

Hart, C. (2012). Factors associated with student persistence in an online program of study: A review of the literature. *Journal of interactive online learning*, *11*(1).

Jaleel, S. & Ghoti, R. (2020). The Influence of Emotional Intelligence on Academic Achievement. *International Journal of Social Impact, 6*, (2), 7-17.

Johnson, A. B. (2017). *Military-Connected Students in Online Learning Programs: Students' Perceptions of Personal Academic Perseverance*. Drexel University.

Keinan, G. (1994). Effects of stress and tolerance of ambiguity on magical thinking. *Journal of personality and social psychology*, *67*(1), 48-55.

Khalili, M. A. (2013). Relationship between emotional intelligence & leadership style human resources management. *International Journal of Management Research and Reviews*, *3*(4), 2689.

Kwong, T. M., Mok, Y. F., & Kwong, M. L. (1997). Social factors and adult learners' motivations in re-entering higher education. *International Journal of Lifelong Education*, *16*(6), 518-534.

Latham, G. P., & Budworth, M. H. (2007). The study of work motivation in the 20th century. *Historical perspectives in industrial and organizational psychology*, 353-381.

Lubbadeh, T. (2020). Emotional intelligence and leadership–the dark and bright sides. *Modern Management Review*, *27*(1), 39-50.

Luszczynska, A., Gutiérrez-Doña, B., & Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International journal of Psychology*, *40*(2), 80-89.

Manz, M. N. (2020). *A Mixed Methods Study of the Relationship Between Emotional Intelligence and Academic Advisor's*

Influence on Student Engagement and Persistence [doctoral dissertation, University of Pennsylvania].

Martinez, L., Perez, R., & Garcia, A. (2020). The role of emotional intelligence in academic motivation and achievement. *Educational Research and Reviews, 15*(5), 207-215.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, *9*(3), 185-211.

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion review*, *8*(4), 290-300.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). TARGET ARTICLES:" emotional intelligence: Theory, findings, and Implications". *Psychological inquiry*, *15*(3), 197-215.

Mohammadi, M., & Mousalou, R.(2012). Emotional intelligence, linguistic intelligence, and their relevance to speaking anxiety of EFL learners. *Journal of Academic and Applied Studies, 2*(6), 11-22.

Ndukaihe, I. L., Ogbonnaya, C. E., Arinze, N. C., & Ugwu, F. O. (2023). Do Emotional Intelligence and Academic Persistence Mitigate the Relationship Between Lecturer-Initiated Incivility and Emotional Exhaustion?. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 15210251231178018.

Nguyen, T. D., Kramer, J. W., & Evans, B. J. (2019). The effects of grant aid on student persistence and degree attainment: A systematic review and meta-analysis of the causal evidence. *Review of educational research*, *89*(6), 831-874.

Nurfadillah, A. (2021). *Investigating Students' Emotional Intelligence in Speaking English Of English Education Undergraduate Program in IAIN Parepare* [doctoral dissertation, IAIN Parepare].

Oluremi, O. A. (2014). Academic Perseverance, Class Attendance and Students' Academic Engagement: A Correlational

Study. *European Journal of Educational Sciences*, *1*(2), 133-140.

Potter, D., Lang, J., & Walker, K. (2018). Social skills and academic resilience in university students. *Journal of Higher Education, 89*(3), 349-362.

Preston, D. L. (2007). *365 Steps to self-confidence*. How to Books.

Quintana, I., Barriopedro, M. I., & Ruiz Perez, L. M. (2022). Achievement Goals across Persistence—Validation of the Spanish Version of the Motivational Persistence Scale. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(14), 8474.

Rodriguez, T., Lopez, M., & Sanchez, J. (2021). Self-awareness and academic success: The mediating role of perseverance. *Contemporary Educational Research Quarterly, 12*(2), 123-140.

Roland, N., Frenay, M., & Boudrenghien, G. (2016). Towards a better understanding of academic persistence among fresh-men: a qualitative approach. *Journal of Education and Training Studies*, *4*(12), 175-188.

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

Seligman, M. E. (2006). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. Vintage.

Shang, Q. (2020). Emotional intelligence and stress management in higher education: Implications for academic performance. *Journal of Student Affairs Research and Practice, 57*(1), 45-59.

Simamora, I. (2018). *The Influence of Emotional Intelligence in Improving Student's Speaking Skill at SMp Kalam Kudus 1 Medan: A Psycholinguistic Analysis* [Doctoral dissertation, Universitas Sumatera Utara].

Thalib, T., Hanafi, S., & Irbah, S. (2018). The academic persistence scale. *Science and Education for Improving Learning Quality in Moluccas Archipelago, May 2019*, 122-130.

Wanzer, D., Postlewaite, E., & Zargarpour, N. (2019). Relationships Among Non-Cognitive Factors and Academic Performance: Testing the Consortium on Chicago School Research Model.

Watts-Martinez, E. S. (2015). Students' self-determined motivation, emotional intelligence and academic persistence: An examination of second year students at a public and a private historically black university.

Zee Van der, K., Thijs, M., & Schakel, L. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European journal of personality*, *16*(2), 103-125.

Zhong, Q., Wang, Y., Lv, W., Xu, J., & Zhang, Y. (2022). Self-regulation, teaching presence, and social presence: Predictors of students' learning engagement and persistence in blended synchronous learning. *Sustainability*, *14*(9), 1-18.

المراجع العربية مترجمة إلى اللغة الإنجليزية

Abdel Fattah, Asmaa Fathi. (2018). The direct and indirect effects of psychological empowerment, self-compassion, and academic perseverance among first and second year high school students. Faculty of Education, Assiut University, 34(12), 694-732.

Abdul Jalil, Raja Muhammad. (2013). The effectiveness of using the humanistic approach in teaching geography on developing emotional intelligence skills and the persistence of the learning effect among first year secondary school students, Journal of Arab Studies in Education and Psychology, 3(36), 67-93.

Abu Al-Ela, Musaad Rabie. (2004). The relationship of emotional intelligence and some variables of learning motivation to academic success among university students of traditional and non-traditional ages. Journal of the Faculty of Education at Al-Azhar University, 2(126), 265-297.

Abu Zaid, Amani Saida. (2004). The effect of a program to develop meta-learning components on the motivation to persevere and

achieve among female students with an acquired learning disability. Arab Studies, 3(2), 107-178.

Ahmed, Mahira Youssef. (2011). Emotional intelligence and its relationship to self-concept among first-year secondary school students in schools in the South Hebron area [Master's thesis, Al-Quds University].

Al Balushi, Shamsa Issa; Al-Dhafri, Saeed Suleiman. (2017). The relationship of mental and emotional intelligence to academic and emotional problems among middle and high school students in the Sultanate of Oman. University of Sharjah Journal, 16(1), 116-143.

Al Hanan, Taher Mahmoud; And Ahmed, Muhammad Saad Al-Din. (2021). The impact of a three-dimensional electronic educational environment in teaching history to develop the dimensions of global civilizational dialogue and academic perseverance among first year secondary school students. Scientific Research in Education, 22(4), 547-592.

Al-Aiti, Yasser. (2006). Emotional Intelligence: A new look at the relationship between intelligence and emotion. Dar Al-Fikr.

Al-Anzi, Yousef Sattam. (2010). Emotional intelligence and personality traits among drug relapsers and non-relapsers [PhD dissertation, Naif Arab University for Security Sciences].

Al-Asqaa, Sumaya Suleiman. (2022). Self-efficacy and tolerance of ambiguity as predictors of academic perseverance among a sample of female students at Qassim University. Journal of Education, Al-Azhar University, 2(194), 452-476.

Al-Awad, Nibal Shaaban. (2014). Psychological security and its relationship to emotional intelligence: A comparative field study between the stages of late adolescence and early adulthood on a sample of students at the University of Aleppo, Idlib branch [Master's thesis, University of Aleppo].

Al-Ghandour, Reham Ahmed. (2013). The effectiveness of an interactive website in developing the basic skills and

perseverance in achievement necessary in the educational equipment maintenance course among fourth-year students at the College of Specific Education [Unpublished master's thesis]. Tanta University.

Al-Kasasbeh, Hassan Atta. (2015). Emotional intelligence and its relationship to happiness and self-confidence among students at Mu'tah University [Master's thesis, Mu'tah University].

Al-Khader, Othman Hammoud. (2002). Emotional intelligence: Is it a new concept? Psychological Studies, 12(1), 5-41.

Al-Maaloul, Mahfouz Muhammad. (2021). Emotional intelligence and its relationship to self-esteem for ordinary students at the Faculty of Arts, University of Tripoli. Journal of Humanities and Applied Sciences, Al-Marqab University, (12), 91-102.

Al-Mohammadi, Afaf Salem. (2022). Cognitive flexibility and its relationship to emotional intelligence among female secondary and university students. Arab Studies in Education and Psychology Arab Educators Association, (142), 201-230.

Al-Mutairi, Ghazala Bishr. (2014). The relationship between emotional intelligence and academic perseverance among middle school students in Al-Badaea. Arab Journal of Social Sciences, 2(5), 197-221.

Al-Qaisi, Lama Majid. (2022). Emotional intelligence and its relationship to self-confidence among university students. Journal of Educational and Psychological Sciences, 6(42), 108-124.

Al-Qatawi, Sahar Mansour; Ali, Najwa Hassan. (2016). Academic perseverance and its relationship to psychological toughness and tolerance of ambiguity among a sample of Egyptian and Saudi university students. Psychological Counseling, 2(48), 53-90.

Al-Rub', Muhammad Saleh. Emotional intelligence and its relationship to academic performance among students of the Faculties of Science and Arts at Sana'a University. Journal of Arab Research and Studies, (72), 357-392.

Al-Sabbagh, Sarah Sharif. (2022). Academic integration and its relationship to academic perseverance and the need for knowledge among graduate students at the College of Education [Unpublished master's thesis]. Kafr El Sheikh University.

Al-Shirawi, Amani Abdel Rahman. (2014). Emotional intelligence and its relationship to life satisfaction and happiness among adults: a predictive study. Egyptian Society for Psychological Studies, 24(83), 129-173.

Al-Thanibat, Omaima Abdel-Rahim. (2018). Academic persistence and its relationship to self-regulation of learning among Mu'tah University students [Master's thesis, Mu'tah University]. House of the system.

Al-Tibi, Baghdadi; And Sakhri, Muhammad. (2021). Emotional intelligence and its relationship to the level of test anxiety among third-year secondary school students: A field study in some high schools in the Ain Madi Laghouat district. Journal of Humanities, 8(3), 482-497.

Alwan, Ahmed Falah. (2011). Emotional intelligence and its relationship to social skills and attachment styles among university students in light of the variables of specialization and gender. Jordanian Journal of Educational Sciences, 7(2), 125-144.

Alyush, alone. (2020). Emotional intelligence and its relationship to self-efficacy among university students, a field study at the Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Jijel [Master's thesis, University of Jijel].

Al-Zahrani, Maha Misfer. (2019). The trend towards self-learning and its relationship to perseverance among gifted female students in the Al-Baha region. Faculty of Education, Assiut University, 35(8), 283-321.

Amour, beautiful. (2017). Emotional intelligence and its relationship to methods of coping with stressful life among university students [PhD dissertation, University of Oran].

Amzal, Halima. (2017). Emotional intelligence and its relationship to motivation for achievement and job satisfaction among primary school teachers in the state of Tizi Ouzou as a model [Master's thesis, Mouloud Mammeri University of Tizi Ouzou].

Attia, Ashraf Muhammad. (2011). Academic resilience and its relationship to self-esteem among a sample of open education students. Psychological Studies, 21(4), 571-621.

Badir, Kariman Muhammad. (2006). Positive learning and learning difficulties (a contemporary psychological and educational vision). The world of books.

Badran, Elsyed Fahmy; Abdel Hamid, Siham Ali; and Badawi, Ahmed Ali. (2015). Aggressive behavior and its relationship to academic perseverance among a sample of secondary school students. Educational and Social Studies, 21(1), 649-692.

Elfakih, Abdullah Ahmed. (2023). Emotional intelligence and its relationship to psychological security among students of the College of Education in Al-Nadirah. National University Journal, (22), 93-142.

ELqza, Magda Yassin. (2016). The relationship of learning styles according to Kolb's list to academic perseverance among students at Mu'tah University [Master's thesis, Mu'tah University]. House of the system.

Elsyed, Noha Youssef. (2016). The effectiveness of teaching a proposed unit in home economics using visual thinking networks in developing reflective thinking skills and improving the level of perseverance in performing academic tasks among primary school students. Reading and Knowledge, (178), 47-75.

Fares, Naglaa Muhammad. (2015). The effect of the interaction between participatory methods based on Google educational applications and academic persistence on the educational achievement and satisfaction of graduate students. Faculty of Education, Alexandria University, 25(6), 237-335.

Farraj, Muhammad Anwar. (2012). The relative contribution of self-regulation and academic perseverance in predicting academic achievement among a sample of university students. Egyptian Journal of Psychological Studies, 22(76), 471-532.

Fathallah, Mandour Abdel Salam. (2011). The effectiveness of Marzano's dimensions of learning model in developing conceptual understanding in science and habits of mind among sixth-grade primary school students in the city of Unayzah in the Kingdom of Saudi Arabia. Educational Journal, 25(98), 145-199.

Ghanem, Hajjaj. (2013). Factor analysis in the humanities and educational sciences, theoretically and practically. World of Books, Cairo.

Hassan, Amani Abdel Tawab. (2018). The predictive ability of psychological flexibility and the level of ambition for academic perseverance among female secondary school students. Faculty of Education, Assiut University, 34(6), 337-388.

Hindawi, Ihsan Nasr. (2023). The relative contribution of emotional sensitivity and academic perseverance in predicting psychological flexibility among Kafrelsheikh University students. Egyptian Journal of Psychological Studies, 33(118), 87-136.

Hussein, Aida Farouk; And Salhoub, Manal Al-Saeed. (2020). The interaction between the type of interactive activities in multi-interval e-learning and academic persistence and its impact on the development of visual thinking, motivation for achievement and achievement, and the persistence of the learning effect among student teachers. Educational Technology - Studies and Research, 42(1), 329-458.

Ibrahim, Ahmed Muhammad. (2013). Academic persistence as a personal determinant of return to learning among those enrolled in the general diploma in education in light of some

variables. Faculty of Education, Aswan University, 27(27), 441-485.

Ibrahim, Khaled Ahmed. (2021). Wisdom-based thinking and positive thinking as predictors of academic persistence among graduate students. Faculty of Education, Port Said University, 34(34), 314-346.

Ibrahim, Suleiman Abdul Wahid. (2010). Introduction to contemporary psychology. Aitrak.

Khaled, Fatima Masoud; Zaki, Hanan Mahmoud; and Joseph, Maggie and William. (2017). The relationship between intelligence and social anxiety among university students. Journal of Scientific Research in Education, Ain Shams University, 4(18), 511-530.

Mahmoud, Adam Ibrahim. (2017). Emotional intelligence and its relationship to quality of life among secondary school students in Bahri locality, Khartoum state [Master's thesis, Al-Nilein University]. House of the system.

Makram Allah, Rasha Hassan. (2021). Emotional intelligence as a variable modifying the relationship between social anxiety and academic adjustment among high school students. Psychological Studies, 31(4), 599-641.

Mukhtar, Waheed Mustafa. (2014). Emotional intelligence and its relationship to life satisfaction among university students. Arab Studies in Education, Arab Educators Association, (56), 333-356.

Murad, Salah Ahmed. (2011). Statistical methods in psychological, educational and social sciences. Anglo Egyptian Cairo.

Najma, Bilal. (2018). Emotional intelligence and its relationship to self-confidence among university students in Algeria. Journal of Arts and Social Sciences, Sultan Qaboos University, 9(3), 79-93.

Obaji, Mohammed; And Mustafa, Abdel Nour. (2023). Shyness and emotional intelligence among university students in light of the variable of specialization: A field study on some students of the Faculty of Humanities and Social Sciences at the

University of Medea. Al-Hikma Journal for Philosophical Studies, (1), 1-20.

Othman, Farouk Al-Sayed; Warzk, Muhammad Abdel Samie. (1998). Emotional intelligence: its concept and measurement. Mansoura College of Education Journal, 38, 2-31.

Rashid, Ali. (2008). Mental habits and objective outlook. Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Sabbar, Hossam Mahmoud. (2022). Self-schemas and their relationship to academic perseverance among university students. Iraqi University Journal, 3(56), 349-364.

Saleh, Ali Abdul Rahim; And vocalist, Hossam Muhammad. (2018). The relative contribution of patience styles in predicting perseverance among College of Education students. Humanities, 25(3), 266-295.

Saleh, Hamid Al-Mabrouk; Al-Darsi, Rav Allah; And Makhlouf, Issa Ramadan. (2019). Emotional intelligence among a sample of students from the College of Education, Al-Marj. International Libyan Journal at the University of Benghazi, (43), 1-14.

Saleh, Ruqaya Al-Ajili. (2022). Emotional intelligence and its relationship to life satisfaction among a sample of students at Al-Zaytoonah University. Zaytouna University Journal, (42), 170-196.

Sallam, Mona. (2019). Emotional intelligence and its relationship to the psychological adjustment of university students. Al-Hikma Journal for Educational and Psychological Studies, (18), 100-115.

Sayyad, Razia; And Bouzghaya, Hiyam. (2020). Emotional intelligence and its relationship to psychological security among university students, a field study on a sample of students from the Department of Social Sciences [Master's thesis, Martyr Hama Lakhdar University in El Oued].

Shabib, Ahmed Muhammad; And Shabiya, Moza Nasser. (2017). Some academic practices related to the dimensions of

academic perseverance among twelfth grade students in Sharkia Governorate (a predictive study). Faculty of Education, Qena University, 32(32), 99-136.

Shabir, Tawfiq Muhammad. (2023). Emotional intelligence and its relationship to methods of coping with stress among Palestinian university students. Journal of the Association of Arab Universities, Damascus University, 21(3), 112-145.

Shula, Al-Jamil Muhammad. (2006). The effect of the interaction of emotional intelligence and decision-making ability on the effectiveness of teaching among field training students at the Teachers College in Makkah Al-Mukarramah. Journal of the College of Education in Benha, 16(65), 136-165.

Soleimani, Amal. (2015). The effectiveness of a training program based on emotional intelligence skills in developing achievement motivation among middle school teachers [Master's thesis, Mohamed Kheidar University, Biskra, Algeria].

Suef, Mustafa. (1983). Modern psychology (its features and models of its studies). Anglo-Egyptian.

Thabet, Issam Mahmoud. (2017). The effectiveness of a cognitive-behavioral program to develop the point of internal control and academic perseverance among middle school students with learning difficulties and external control. Special Education and Rehabilitation, 6(21), 1-42.

Zahran, Hamed Abdel Salam. (1987). Psychology Dictionary (English-Arabic). The world of books.

Zamzami, Awatif Ahmed. (2012). Perseverance as one of the components of intelligent behavior and its relationship to optimism and pessimism in light of the variables of age and academic specialization (scientific - literary) of the female university student. Umm Al-Qura University for Educational and Psychological Sciences, 4(2), 11-76.