الشَّغَف الْأَكاديمي وَعلاقته بِالذَّكاء الرّوحي لَدى طَلَّبة الصف العاشر الأَساسي في الأردن

Academic Passion and Its Relationship to Spiritual Intelligence Among Tenth Grade Students in Jordan

تّمارا قاسم حسبان
باحثة/ وزارة التربية والتعليم/ الأردن

عمر عطاالله العظامات
باحث/ وزارة التربية والتعليم/ الأردن

Tmara Qasim Husban
Researcher\ Ministry of Education\ Jorden
Thusbaan22@gmail.com

Omar Atallah Al-Adamat
Researcher\ Ministry of Education\ Jorden
Adamat88@gmail.com

تاريخ الاستلام: 23/ 7/ 2021م، **تاريخ القبول:** 13/ 10/ 2021م.
Received: 23/ 7/ 2021, **Accepted:** 13/ 10/ 2021.
DOI: 10.33977/1182-013-038-008
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia

المُلخّص:

هدفت الدّراسة الحالية إلى التّعرف على مستوى الشغف الأكاديمي، والذكاء الروحي في ضوء متغيري الجنس، والتحصيل الأكاديمي، والكشف عن العلاقة بينهما. تكوّنت عينة الدّراسة من (318) طالبًا وطالبةً من طلبة الصف العاشر الأساسي في لواء قصبة المفرق/ الأردن. استخدم مقياس الشغف الأكاديمي ومقياس الذكاء الروحي. أظهرت النتائج أن مستوى الشغف الانسجامي كان مرتفعاً؛ بينما مستوى الشغف القهري جاء متوسطًا، أما الذكاء الروحي فكان مرتفعًا. وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الشغف الانسجامي تُعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الشغف القهري تُعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، ووجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الشغف الانسجامي تُعزى لمتغير التحصيل الأكاديمي ولصالح التقدير المقبول، والتقدير الجيد جدًا، والممتاز، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الشغف القهري تُعزى لمتغير التحصيل الأكاديمي، كما اظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الذكاء الروحي تُعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الذكاء الروحي تُعزى لمتغير التحصيل الأكاديمي ولصالح التقدير المقبول، ووجود علاقة إيجابية بين بُعد الشغف الانسجامي ومستوى الذكاء الروحي بأبعاده جميعها، وعدم وجود علاقة إيجابية بين بُعد الشغف القهري وبُعدي التفكير الوجودي الناقد، وانتاج المعنى الشخصي.

الكلمات المفتاحية: الشغف الأكاديمي، الذكاء الروحي، طلبة الصف العاشر.

Abstract:

The present study aims to identify the level of academic passion and spiritual intelligence by considering the variables of gender and academic achievement and revealing the relationship between them. The study sample consists of 318 male and female students from tenth grade in Mafraq District/ Jordan, where the Academic Passion Scale and the Spiritual Intelligence Scale are applied. The results show that the level of harmonious passion and spiritual intelligence are high in the study sample, whereas the level of compulsive passion is medium. There are no statistically significant differences in the level of harmonious passion due to the variable of gender. Moreover, there are statistically significant differences in the level of compulsive passion due to the gender variable in favor of males, and statistically significant differences in the level of harmonious passion due to the variable of academic achievement in favor of the passable rating, very good and excellent. There are no statistically significant differences in the level of compulsive passion due to the variable of academic achievement. The result of the study shows no statistically significant differences in the level of spiritual intelligence due to the variable of gender. In addition, there are statistically significant differences in the level of the spiritual intelligence due to the variable of academic achievement in favor of passable rating. Moreover, there is a positive relationship between the dimension of harmonious passion and the level of spiritual intelligence in all its dimensions whereas there is no positive relationship between the dimension of compulsive passion and the two dimensions of critical existential thinking and the production of personal meaning.

***Keywords**: Academic passion, spiritual intelligence, tenth - grade students.*

المقدمة:

يُعدّ الإنسان مزيجا من مكونات جسمية وعقلية وانفعالية، ويتّميز بقدرته على التّعلم ومواجهة المشكلات بهدف تحقيق أهدافه، ويتطلب منه ذلك التّمتع بالعديد من الخصائص الايجابية، وهنا إشارة إلى أهم أهداف علم النفس الإيجابي الذي يدور حول دراسة السمات الإيجابية، فالطبيعة الإنسانية تتكون من جوانب إيجابية تساعد في تحقيق الصّحة النفسية، ومواجهة التحديات.

وفي الإطار ذاته يوضح ميلر وزملاؤه (Miller et al. , 2008)، أهمية دارسة الجوانب الإيجابية التي يمتلكها الطلبة كالهناء الذاتي، والتفاؤل، والرفاه النفسي التي تؤثر ايجابيًا في مختلف الجوانب للنفسية والجسمية، والاجتّماعية والانفعالية. ويعد الشّغف (Passion) واحدا من تلك الجوانب الّتي يتّمحور الْاهتّمام حولها (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Vallerand & Houlfort, 2003).

وفي بداية الأمر لم يُحدد معنى واضح للشغف، وبالرغم من ذلك؛ يمكن فهمه من خلال السياق، وغالبًا ما يشار إليه كمصطلح مرتبط بالدّافعية، والممارسة والاهتّمام، والمستوى المرتفع من الأداء (Delcourt, 2003; Vallerand et al., 2003).

ظهر مفهوم الشغف عام (2003) من قبل فاليراند وزملائه، وتشير الأدلة إلى تعدد وجهات النظر حوله، فينظر إليه أنه ظاهرة سلبية، على اعتبار أنه كلمة مشتقة من الكلمة اللاتينية (passion) والمقصود بها (المعاناة)، إذ يكون الطلبة تحت سيطرة شغفهم، وهو الذي يوجههم لأداء المهام. وعلى النقيض من ذلك ينظر إلى الشغف أنه ظاهرة إيجابية؛ وذلك لأنه يعكس سمات انسانية سامية، تدفع الطلبة للوصول إلى الاتقان (Baum & Locke, 2004; Vallerand & Verner - Filion, 2013).

ويرى فاليراند وزملاؤه (Vallerand et al. , 2003) أن الشغف الأكاديمي ميل قوي تجاه نشاط أكاديمي يحبه الطلبة ويفضلون المشاركة فيه، ويعرف الشغف الأكاديمي أنه حالة من النشاط العقلي يحفز الطلبة للمشاركة في الأنشطة الأكاديمية والانخراط فيها بشكل كامل من خلال تكريس الوقت والجهد في أثناء العمل (Birkeland & Buch, 2015)، وعليه يعرفه الباحثان أنه ميل داخلي لدى الطلبة للمشاركة في نشاط أكاديمي محدد، وقد يكون انسجاميا يتصف بالمرونة والتوافق مع الأنشطة الأخرى، وقد يكون قهريا

يتصف بالثبات الصارم نحو النشاط الأكاديمي، فيسبب الصراع مع الأنشطة الأخرى.

ويمكن تفسير الشغف في ضوء العديد من النَّظريات و الَّتي تُعد الإطار الَّذي انبثق منه مفهوم الشغف؛ ومنها نظرية تقرير المصير (Self - Determination Theory) لديسي وريان (Deci & Ryan, 2000)، وتُؤكد تلك النَّظرية أَنَّ الطلبة – على الرغم من الفروق الفردية بينهم – لديهم ميول كامنة للنمو. وتتكون نظرية تقرير المصير من نظريات فرعية، منها نظرية الحاجات النفسية، والتي لها دور بارز في تفسير الشغف الأكاديمي، فحسب تلك النظرية يميل الطلبة للمشاركة في الانشطة التي تلبي حاجاتهم النفسية، ممّا يساعدهم في الشعور بالرضا، ومن تلك الحاجات الاستقلال الذاتي وهو حاجة الفرد الذي يرى تأثيرا ملموسا لأفعاله، وحريته في ممارسة النشاط دون قيود، والكفاءة تشير إلى التجارب الناجحة التي يختبرها في أثناء ممارسة النشاط، واخيرًا الحاجة إلى إنشاء العلاقات مع الآخرين (Vallerand & Verner - Filion, 2013).

ويُفسر نموذج فيو (Vaiu,1997)، الشَّغف من خلال توضيح تكوين الطَّلبة للدّافعية تجاه المُشاركة في الأنشطة الأكاديمية، فالدّافعية حالة ديناميكية ترتكز على إدراكات الطلبة لأنفسهم ومحيطهم، وتعمل الإدراكات على إثارة دافعية الطلبة لاختيار نشاط ما، والأقبال عليه والإصرار على إنجازه لتحقيق أهدافهم، ويرى أن الدّافعية الأكاديميَة تتكون من ثلاثة محددات؛ المحدد الأول: إدراك قيمة النشاط وأهميته ويتّمثل بإدراكهم لقيمة النشاط وأهميته؛ فالطالب غير مدفوع للقيام بنشاط معين إذا كوّن تصورات مسبقة على أنه غير مفيد؛ أما المحدد الثاني فيتعلق بإدراك الطلبة لقدراتهم وامكاناتهم التي تّمكنهم من أداء النشاط، والمحدد الثالث والأخير يشير إلى مدى إدراك الطلبة لقدرتهم على السيطرة لكل ما يتعلق ويحيط بالنشاط الذي يمارسونه، فَكُلما كان لديهم شعور قوي بقدرتهم عَلى التحكم والسيطرة على مجريات النشاط يُبدون أكثر رغبة لممارسته. كما يمكن تفسير الشغف الأكاديمي في ضوء نظرية آستن (Astin) التي ترى أن الطلبة الذين يشاركون بدرجة عالية في الأنشطة يبذلون طاقة كبيرة في انجازها، ويقضون كثيرا من الوقت فيها، وقد حدد في نظريته ثلاثة مجالات رئيسية لمشاركة الطالب وهي: المشاركة الأكاديمة التي تشير إلى أي حد يعمل الطلبة بجد، ويبدون اهتّمامًا بالنشاط الأكاديمي، ويبذلون فيه أطول وقت ممكن، والمشاركة مع المدرسين، وتشير إلى أن الطلبة يشاركون في نشاط أكاديمي معين دون غيره لارتباطه بمدرس ما، والمشاركة مع الأقران التي تشير إلى أن علاقات الطلبة مع بعضهم ترتبط ايجابيًا بمشاركتهم في الأنشطة (Astin, 1999).

ويؤكد لاندي وزملاؤه (Lalande et al. , 2017) أن الشَّغف نحو نشاط ما يتكون من خلال التفاعل بين ثلاثة مكونات (النشاط الأكاديمي، والطالب، والسياق) فعندما يلبي النشاط الحاجات النَّفسية ضمن سياق البيئة، ويتيح له المشاركة في النشاط بما يتناسب مع قدراتهم، يجعلهم يشعرون بدافعية للمشاركة في النشاط الأكاديمي.

ونتيجة لتَساؤُلات البّاحثين حَول ما يَجعل التّعلم يشبع حاجات الطلبة، ويعزز مهاراتهم وأداءهم، طور فاليراند وزملاؤه نُموذجًا ثُنائيًا للشَّغف (The Dualistic Model Of Passion) يُركز على العمليات التحفيزية الَّتي تؤثر في المشاركة بالأنشطة لاأكاديمية، يشمل بُعدين: الشَّغف الانسجامي (Harmonious Passion)، والشَّغف القهري (Obsessive Passion) (Yunji, 2018).

يُعدّ الشغف الانسجامي عملية تَحدث داخليًا في السّياقات الّتي يَقبل فيها الطَّلبة إراديًا القيام بِالنَّشاط الأكاديمي، فيصبح النَّشاط جزءا من بنيتهم الذّاتية، فيحد من الصّراع مَع الأنشطة الأخرى، وبالتالي تحقيق التوازن بين الأنشطة الأكاديمية وغيرها من الأنشطة، كما يسهم في تعميق معرفة الطلبة بأنفسهم، وبالرجوع إلى الأدب السابق يلحظ أن معظم الدّراسات التّعليمية تتّمحور حول الشغف الانسجامي، وذلك لأهميته وتأثيره الإيجابي في مستوى أداء الطلبة، ومثابرتهم، ودافعيتهم (Ruiz - Alfonso & León, 2018; Hodgins & Knee, 2002; Vallerand, 2010).

أما فيما يتعلق بالشغف القهري فينتج من شعور الطلبة برغبة داخلية تسطير على مشاعرهم في أثناء ممارسة النشاط الأكاديمي، والتي لا يمكنهم السيطرة عليها، ممّا يعرضهم إلى الضغوط والعواقب السلبية والعاطفية والسلوكية التي تّمنعهم من المشاركة في الانشطة الأخرى (Vallerand et al. , 2003). ويظهر الطلبة ذوو الشغف القهري ثباتًا صارمًا للمشاركة وإنجاز النشاط الأكاديمي (Hodgins & Knee, 2002). ويؤكد فاليراند (Vallerand, 2010) أن الطلبة ذوي الشغف القهري يحققون مستوى منخفضا من الأداء بسبب قلة المرونة، ولأن مثل هذا الثبات الصارم قد يدفعهم إلى مواجهة الصراع مع الجوانب الأخرى، فيشعرون بالإحباط، والانغلاق على الذات (Hodgins & Knee, 2002).

وهناك كثير من العوامل التي تؤثر في الشغف الأكاديمي، ومنها الأسرة إذ تؤثر معتقدات الوالدين حول قدرات أبنائهم على مستوى شغفهم، من خلال التأثير على ميولهم واتجاهاتهم نحو المواد الدّراسية، كما تؤثر البيئة الاجتّماعية وما يرتبط بها من عوامل في عملياتهم المعرفية، ومعتقداتهم التحفيزية الَّتي يمتلكونها في تحقيقهم لأهدافهم وتحقيقهم لمستوى مرتفع من الشَّغف، بالإضافة إلى التأثيرات النفسية (البيئة الأكاديمية، وصعوبة المادة الدّراسية، والتنافس، والمستوى المادي والاجتّماعي والأكاديمي) عوامل تؤثر في مستوى شغف الطلبة إذ يمكن أن تجعلهم أكثر عرضة للشعور بالتوتر، وتنعكس أثارها على مقدار الجهد الذي يبذلونه (Khan, 2013). ويرى الباحثان أن الذكاء الروحي أيضًا من العوامل المؤثرة في الشغف الأكاديمي، فأشار كور وسامباسيفان وكومار (Kaur, Sambasivan & Kumar, 2003)، إلى أن الإيمان والتوجه الروحي للطلبة يمكن أن يؤثر على دوافعهم، ويؤثر في شغفهم نحو نشاط معين، فالطلبة الذين لديهم روابط روحية قوية مع نشاط ما، يظهرون مستويات أعلى من الشغف.

يُعدّ الذكاء الروحي نوع من أنواع الذكاء يُمكنه حل القضايا الدلالية، ويجعل الأنشطة اليومية أكثر ثراءً في السياق، كما يُعدّ الذكاء الروحي قدرة في توظيف القيم الروحية بطريقة تعزز الأداء، فيؤدي إلى الشعور بمستويات أعلى من الإيجابية، والشغف تجاه الأنشطة، فبعض تأثيرات الذكاء الروحي تكشف عن نفسها بالشغف تجاه العمل. (Zhoar & St - louis & Vallerand, 2015)، ويؤكد كل من زوهار ومارشال (Zohar & Marshall, 2000) على أن الذكاء الروحي طريقة لإدارة عقل الطلبة بفعالية وهذا يعني

أن الطالب الذي يمتلك مستوى عاليا من الذكاء الروحي يستطيع التحكم بنفسه بجيدا، ويمتلك قوة تفكير جيدة لاختيار النشاط التي يرغب المشاركة فيه.

حظي مفهوم الذكاء الروحي باهتّمام كبير من علماء النفس، فحاولوا التعرف عليه، وكشف خصائصه وربطه بأبحاث الدماغ، والصّحة النفسية، والبحث عن مدى تأثيره في السمات الشخصية والانفعالية للطلبة، بالإضافة الى الكشف عن أثره في سلوك الطلبة على المدى البعيد. ويرى إمرام (Amram, 2007) إلى أن الطالب قادر على استخدام بعض الخصائص الروحية، والتي تزيد من حماسه في الأنشطة الحياتية، وترفع من مستوى رفاهيته النفسية. وتتضح أهمية الذكاء الروحي في أثناء ممارسة نشاط معين، وذلك لأنه يتكون من صفات روحانية تساعد في إنتاج بيئة داعمة إيجابية تؤدي إلى كفاءة الأداء، فسلوك الطالب يتحدد بما يمتلك من قدرات معرفية، وثقته بقدراته وامكاناته، بالإضافة الى مستوى التّعليم، والخبرات السابقة، كل ذلك يؤدي الى فهم متطلبات النشاط، وبالتالي القدرة على إنجازه ومواجهة أي تحديات تعيقه. بينما يشير أشموس ودوشون (Ashmos & Duchon, 2000) إلى أن الذكاء الروحي في أثناء العمل اعتراف بالحياة الداخلية التي تؤثر وتتأثر بالعمل الهادف الذي يحدث في سياق البيئة، والذي بدوره يزيد من الشغف نحو العمل، فيزيد من مستوى الانجاز.

ويعرف الذكاء الروحي أنه القدرة على الفهم العميق للقضايا الوجودية، والوعي بالتسامي نحو الآخرين وموجودات الكون (Vaughan, 2002). أما ناسل (Nasel, 2004) فيرى أن الذكاء الروحي يمثل قدرات الطالب التي تجعله أكثر ثقة واحساسًا بالحياة، وقادرًا على حل المشكلات. ويشير بوزان (Buzan, 2001) أنه طاقة ايجابية تتّمثل في المشاعر الشخصية الانفعالية، والمتضمن صفات حيوية كالحماس والشجاعة، والإصرار حيث يعمل الذكاء الروحي على تنمية تلك الصفات.

فالذكاء الروحي يجمع بين مفاهيم الروحانية والذكاء في بنية واحدة جديدة، ويُعدّ إطارا لتحديد وتنظيم المهارات اللازمة لاستخدام القدرات الروحانية من أجل زيادة التوافق النفسي لإمكانية إنجاز المهام بنجاح (Ramachandaran et al. , 2017). ويؤكد زوهار وزملاؤه (Zhoar et al. , 2015) أن الذكاء الروحي يجعل أنشطة الحياة اليومية أكثر ثراءً في السياق.

يصنف كينغ و ديكو (King & DeCicco, 2009) الذكاء الروحي إلى أربعة مكونات، هي: التفكير الوجودي الناقد: ويعني القدرة على التفكير الناقد في حقيقة وموجودات الكون، الزمان، الحياة، الموت، والقضايا الميتافيزيقية أو الوجودية. والقدرة الانتاجية: وتعني القدرة على إبداع النوايا الشخصية، والتهيئة العقلية من أجل تحقيق الهدف من الحياة. والوعي التجاوزي: وهو القدرة على إدراك وفهم أبعاد الذات الفائقة، واليقظة بالآخرين والحياة. والمشاعر الواعية: وتشير إلى القدرة على الدخول في مستويات أعلى من الحالات الذهنية الروحية وما وراء الوعي والخروج من الإرادة.

حدد الباحثون مجموعة من الأبعاد لتشكيل إطار مفاهيمي للذكاء الروحي، ليصبح قابلًا للتطبيق والقياس، ومن أبرز المحاولات التي استخدمت في بناء مقاييس الذكاء الروحي محاولة إيمونز (Emmons, 2000) لتحديد الذكاء الروحي بمجموعة من الإمكانات التي تسهم في حل المشكلات، وتحقيق الأهداف، ومنها القدرة على التسامي، والقدرة على الاستبصار، والقدرة على الشعور بالقدسية في الأحداث والعلاقات والأنشطة، والقدرة على الإفادة من الموارد الروحية في حل المشكلات، والقدرة على أن يكون الشخص أخلاقيًا في داخله وسلوكه، فيعبر عن الامتنان والتعاطف، ويظهر التسامح والتواضع.

وللذكاء الروحي مجموعة من الخصائص أشار إليها رونيل (Ronel, 2008) منها: القدرة الفطرية الإنسانية، فالروح مكون أساسي داخل الإنسان، ووجود منطقة في الدماغ مسؤولة عن الاستجابة للخبرات الروحية، والمرونة وهي القدرة على الاندماج والتكثف بما توافق مع التغيرات. وهو قدرة انفعالية؛ لأنه يعطي وجهة لحياة الفرد للتعامل مع الذات وتنظيم انفعالاته وتقبل الآخرين، بالإضافة إلى أنه قدرة اجتّماعية اخلاقية؛ تعزز مهارات الفرد التكيفية والأخلاقية للتعامل مع الآخرين. وتتضح أهمية الذكاء الروحي في كونه موجهًا للتّميز بين الأشياء الجيدة والسيئة، ويستطيع الفرد خلاله السيطرة على نفسه، والامتناع عن عمل أي شيء مخالف للقواعد، كما أنه يعكس رغبة الفرد في تحقيق رغبات محددة، تشجعه للعمل الجاد ليحقق أحلامه (الربيع، 2013).

بالإضافة إلى ذلك، أكد زاميري وعزيزي وشاكري (Zamiri-man, Azizi & Shakeri, 2016) على العلاقة الإيجابية والمهمة بين الذكاء الروحي والشغف، وذلك يعود إلى أن الشغف يُمكن الفرد للوصول إلى مستويات أعلى من الاستعداد العقلي لتحدي الصعوبات في إنجاز الأعمال الصعبة. ويمكن القول إن بعض آثار الذكاء الروحي تكشف عن نفسها بشغف من خلال قدرة الفرد على الحماس المنتظم والمستّمر في النشاط (Fesharaki, 2019).

يعزز المستوى المرتفع للذكاء الروحي مستويات أعلى من الشعور الإيجابي، والشغف تجاه الأنشطة، فالشغف له دور في حياة الفرد، ويؤثر على تفكيره وسلوكه، وتقييماته للأنشطة المختلفة، كما أن المعتقدات الروحية ترتبط إيجابيًا بكثير من المفاهيم النفسية الإيجابية مثل: الصحة النفسية والجسمية، والهناء الذاتي (Gupta, 2012).

نظرًا لحداثة موضوع الشغف الأكاديمي عالميًا وندرته عربيًا، فقد حاول الباحثان – في حدود اطلاعهما على الدّراسات السابقة التي تناولت متغيري الشغف الأكاديمي والذكاء الروحي. وهدفت دراسة كوشتنات (Khoshtinat, 2012) إلى البحث في العلاقة بين الذكاء الروحي والتوافق الديني الروحي. تكونت عينة الدّراسة من (8000) طالبًا وطالبةً من طلبة جامعة بايام نور في إيران. أشارت نتائج الدّراسة إلى وجود ارتباط إيجابي بين الذكاء الروحي والتوافق الديني، وأن الذكاء الروحي أعلى من المعدل بشكل دال إحصائيًا لدى أفراد عينة الدّراسة ذكورًا وإناثًا.

وقام الربيع (Al - Rabee, 2013) بدراسة هدفت إلى معرفة مستوى الذكاء الروحي لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك، ومعرفة اختلاف هذا هذا المستوى باختلاف جنس الطالب، ومستوى تحصيله، ومعرفة إمكانية التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من مكونات الذكاء الروحي. تكونت عينة الدّراسة من (256) طالبًا وطالبةً من طلبة البكالوريوس في كلية التربية في جامعة اليرموك. أظهرت نتائج الدّراسة أن مستوى الذكاء الروحي لدى طلبة كلية

التربية في جامعة اليرموك كان متوسطًا. ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لأثر الجنس في مستوى الذكاء الروحي أو أي بعد من أبعاده، بينما وجدت فروق دالة إحصائيا في مستوى الذكاء الروحي، وأبعاد التفكير الوجودي الناقد، وإنتاج المعنى الشخصي، والوعي المتسامي، تبعًا لمتغير التحصيل ولصالح ذوي التحصيل المرتفع. كما تبين من النتائج أن أبعاد التفكير الوجودي الناقد، وإنتاج المعنى الشخصي، والوعي المتسامي تستطيع التنبؤ بمستوى التحصيل الأكاديمي.

وأجرى الحارثي (Al - Harthy, 2015) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى كل من الشغف والسعادة لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة في السعودية. تكونت عينة الدّراسة من (1157) طالبًا وطالبةً. وتوصلت الدّراسة إلى أن مستوى كل من الشغف الانسجامي والسعادة كان مرتفعًا، وكان مستوى الشغف القهري متوسطًا لدى أفراد عينة الدّراسة.

وهدفت دراسة سانت لويس وآخرين (St - Louis et al., 2018) إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الشغف الأكاديمي واليقظة العقلية والوجدان الموجب والسالب. تكونت الدّراسة من ثلاث عينات الأولى عددها (310)، والثانية عددها (459)، والثالثة عددها (176). أظهرت النتائج أن الشغف الأكاديمي يسهم في التنبؤ باليقظة العقلية، كما أن اليقظة العقلية تتوسط العلاقة بين الشغف الأكاديمي والوجدان الموجب والسالب، ووجود تأثيرات مباشرة وغير مباشرة بين متغيرات الدّراسة.

وقام فيشاراكي (Fesharaki, 2019) بدراسة هدفت الى الكشف عن مستوى الشغف الريادي وعلاقته بالفاعلية الذاتية والذكاء الروحي لدى موظفي الشركات الصناعية الايرانية. تكونت عينة الدّراسة من (250) موظفًا، يعملون في شركة صناعية في طهران (إيران)، ولتحقيق هدف الدّراسة استخدم مقياس الشغف، والذكاء الروحي، واختبار الفاعلية الذاتية العامة في جمع البيانات، ثم جرى تحليل البيانات باستخدام منهجية نمذجة المعادلات الهيكلية. كشفت نتائج الدّراسة عن وجود علاقة إيجابية بين مكونات الذكاء الروحي ومعتقدات الفاعلية الذاتية على بُعدين من أبعاد شغف الريادة (شغف الابتكار، وشغف التأسيس)، ووجود علاقة سلبية مع بُعد (شغف التنمية).

ببينما هدفت دراسة الجراح والربيع (Al - Jarrah & Al - Ra-bee, 2020) إلى الكشف عن مستوى الشغف الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي. تكونت عينة الدّراسة من (230) طالبًا وطالبةً من الطلبة الملتحقين في برنامجي الماجستير والدكتوراه في جامعة اليرموك. استخدم مقياس للشغف الأكاديمي ومقياس الاحتراق الأكاديمي. أظهرت نتائج الدّراسة أن مستوى الشغف المتناغم لدى أفراد العينة كان مرتفعًا؛ بينما مستوى الشغف الاستحواذي كان متوسطًا. كذلك تبين أن مستوى الاحتراق الأكاديمي، سواءً كان مستوى المقياس الكلي أو مستوى الأبعاد كان متوسطًا.

وأجرى الضبع (Al - Dabaa, 2021) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الشغف الأكاديمي في ضوء النموذج الثنائي لدى طلبة برنامج الماجستير في التربية الخاصة في جامعة الملك خالد وفق بعض المتغيرات الديموغرافية. تكونت عينتها الأساسية من (86) طالبًا وطالبةً، واستخدمت الدراسة مقياس الشغف الأكاديمي من إعداد الباحث. وأشارت النتائج إلى أن مستوى الشغف الأكاديمي والشغف الانسجامي جاء مرتفعًا، بينما جاء مستوى الشغف القهري متوسطاً، ووجدت فروق دالة إحصائيًا في الشغف الانسجامي لصالح الإناث، والعاملين في مؤسسات التربية الخاصة، والطلبة في المستوى الثالث، وذلك مقارنة بالذكور، وغير العاملين، والطلبة في المستوى الأول، وعدم وجود فروق ترجع إلى نظام الدراسة. ووجدت فروق دالة إحصائيًا في الشغف القهري تبعًا لاختلاف نظام الدّراسة في اتجاه نظام، ولم تصل الفروق في الشغف القهري باختلاف الجنس، والحالة الوظيفية، والمستوى الدراسي إلى مستوى الدلالة الإحصائية، وفي الدرجة الكلية جاءت الفروق لصالح طلبة الرسالة، والعاملين في مؤسسات التربية الخاصة، وطلبة المستوى الثالث، وعدم وجود فروق في الشغف الأكاديمي ترجع إلى المسار الدّراسي.

وفي ضوء ما سبق، تأتي مكانة الدّراسة الحالية بين الدّراسات السابقة في أنها تبنت الشغف الأكاديمي والذكاء الروحي، كما أنها الدّراسة المحلية الأولى التي تناولت ارتباط المتغيرات السابقة ببعضها بعض، بالإضافة إلى أن السياق الذي أجريت فيه الدّراسة الحالية يختلف عن السياقات والثقافات التي أُجريت فيها الدّراسات السابقة.

مشكلة الدّراسة واسئلتها

يُعد غرس الجوانب الروحانية والسعي إلى تنميتها هدفًا أساسيًا من أهداف التربية والتّعليم، بالإضافة إلى أن حث الطلبة على المثابرة والاجتهاد، وتنمية دافعيتهم نحو التّعلم يُعدّ من الأهداف الأساسية التي يسعى المعلمون لتحقيقها، وتتلخص مشكلة الدّراسة بأن مرحلة المراهقة من الفئات العمرية غير المستقرة، التي يواجه الطلبة خلالها العديد من المشكلات والتحديات الأكاديمية، وعدم القدرة على حلها والتغلب عليها، لضغوط تعمل على تدني مستوى دافعيته وشغفه نحو التعلم والتي ينعكس آثارها على أدائه الأكاديمي. لذلك انبثق لدى الباحثين الإحساس بمشكلة هذه الدّراسة التي تتّمثل في البحث عن العلاقة بين الذكاء الروحي والشغف الأكاديمي لدى طلبة الصف العاشر. تحاول الدّراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مستوى الشغف الأكاديمي ببُعديه (الانسجامي، والقهري) لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq .05$) في مستوى الشغف الأكاديمي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن تُعزى إلى متغيري الجنس أو التحصيل الأكاديمي؟
- ما مستوى الذكاء الروحي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq .05$) في مستوى الذكاء لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن تُعزى إلى متغيري الجنس أو التحصيل الأكاديمي؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين الشغف الأكاديمي ببُعديه (الانسجامي، والقهري) ومستوى الذكاء الروحي؟

أهداف الدّراسة

هدفت الدّراسة الحالية إلى:

- الكشف عن مستوى الشغف الأكاديمي ببُعديه (الانسجامي، والقهري) لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن.
- الكشف عن الفروق في مستوى الشغف الأكاديمي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن تُعزى إلى متغيري الجنس أو التحصيل الأكاديمي.
- الكشف عن مستوى الذكاء الروحي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن.
- الكشف عن الفروق في مستوى الذكاء الروحي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن تُعزى إلى متغيري الجنس أو التحصيل الأكاديمي.
- الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الشغف الأكاديمي ببُعديه (الانسجامي، والقهري) ومستوى الذكاء الروحي.

أهمية الدّراسة

من الناحية النظرية ستضيفُ هذه الدّراسة إلى المكتبة العربية نوعًا جديدًا من الدّراسات المتعلقة بالشغف الأكاديمي، وعلاقته بالذكاء الروحي، إذ تُعدّ من الدّراسات الفريدة التي ربطت بين هذه المتغيرات على الصعيدين المحلي والعربي. وستفتحُ المجال لإجراء المزيد من الدّراسات المشابهة، كما يمكن تناول أنماط أخرى من الذكاء، مثل الذكاء الانفعالي والذكاء الثقافي.

ومن الناحية التطبيقية ستزود هذه الدّراسة القائمين على العملية التّعليمية في المؤسسات التّعليمية بالمعرفة حول علاقة الذكاء الروحي بالشغف الأكاديمي، ومدى تأثر شغفهم بالذكاء الروحي، ورصد هذه المتغيرات لتطوير العملية التعليمية، وتطوير برامج تحسن من عمليات الشغف الأكاديمي ومستوى الذكاء الروحي.

حدود الدّراسة ومحدداتها

اقتصر إجراء هذه الدّراسة على عينة مكونة من (318) طالباً وطالبةً من طلبة الصف العاشر من مدارس مديرية التربية والتّعليم في لواء قصبة المفرق في الفصل الثاني من العام الدّراسي 2021 – 2020. كما تتحدد نتائج هذه الدّراسة بمدى صدق الأدوات المستخدمة وثباتها.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

◄ **الشَّغف الأكاديمي**: شعور الطَّلبة برغبة ملحة وقوية لممارسة النشاط الأكاديمي المرغوب به، فيبذل أقصى قدر ممكن من طاقاته وجهده لتحقيق أهدافه (Vallerand et al., 2003). ويُعرف إجرائيًا بالدرجة الَّتي يَحصُل عَليها أفراد العينة على مقياس الشَّغف الأكاديمي المستخدم لأغراض الدّراسة.

◄ **الذكاء الروحي**: طاقة إيجابية تتّمثل في المشاعر الشخصية الانفعالية، والمتضمن صفات حيوية كالحماس والشجاعة، والإصرار، فيعمل الذكاء الروحي على تنمية تلك الصفات (Buzan, 2001). ويُعرف إجرائيًا بالدرجة الَّتي يَحصُل عَليها أفراد العينة على مقياس الذكاء الروحي المستخدم لأغراض الدّراسة.

الطريقة والإجراءات

منهج الدّراسة

استخدمت الدّراسة المنهج الوصفي الارتباطي في البحث، إذ حاولت الدّراسة الكشف عن علاقة الشَّغَف الْأَكاديمي بِالذَّكاء الرّوحي لَدى طَلَّبة الصف العاشر الأساسي في الأردن.

مجتّمع الدّراسة وعينتها

تكون مجتّمع الدّراسة الحالية من طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتّعليم في لواء قصبة المفرق المنتظمين في الفصل الدّراسي الثاني للعام الدّراسي 2020/ 2021. والبالغ عددهم (1887) طالبًا وطالبةً، منهم (945) طالباً، و (942) طالبةً حسب السجلات الرسمية لمديرية التربية والتّعليم في لواء قصبة المفرق. أما عينة الدّراسة الحالية فتكونت من (318) طالبًا وطالبةً من طلبة الصف العاشر الأساسي، أي ما يساوي (17%) من مجتّمع الدّراسة، اختيروا بطريقة العينة المتيسرة، من خلال الطلبة المتعاونين في المشاركة بالدّراسة. والجدول (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدّراسة وفقا لمتغيراتها.

الجدول (1)

التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدّراسة

المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	162	%50.9
	أنثى	156	%49.1
	المجموع	318	%100
التحصيل الأكاديمي	مقبول	66	%20.8
	جيد	97	%30.5
	جيد جدا	65	%20.4
	ممتاز	90	%28.3
	المجموع	318	%100.0

أدوات الدّراسة

جرى استخدام أداتين للقياس، الأولى: مقياس الشغف الأكاديمي، والثانية: مقياس الذكاء الروحي.وفيما يلي وصف لكل أداة.

- **أولًا: مقياس الشَّغف الأكاديمي**

جرى استخدام مقياس الشَّغف الأكاديمي لفاليرند وزملائه (Vallerand et al., 2003)، وتكونَّ المقياس من (14) فقرة، مُوزعة على بُعدين هُما: بُعد الشَّغف الانسجامي وتقيسه الفقرات من (1 – 7)، وبُعد الشَّغف القهري وتقيسه الفقرات من (8 – 14).

قام فاليراند وزملاؤه (Vallerand et al., 2003) بالتحقق من صدق المقياس من خلال إجراء التحليل العاملي الاستكشافي

(exploratory factor analysis)، بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (284) طالبًا وطالبةً، وأجريَّ التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام (34) فقرة، وجرى إزالة الفقرات التي تشبعت من كلا العاملين، وكذلك الفقرات التي كان تشبعها ضعيفًا.وكشفت نتائج التحليل عن وجود بُعدين للشغف، هما: الشَّغف الانسجامي ويشتّمل على سبع فقرات، والشَّغف القهري ويشتّمل على سبع فقرات.

ففيما يتعلق بثبات المقياس؛ قام فاليرند وزملاؤه (Val-lerand et al., 2003) باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، وقد بلغت لبُعد الشَّغف الانسجامي (0.79)، ولبُعد الشَّغف القهري (0.89). ولأغراض الدّراسة الحالية جرت ترجمة المقياس من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية، وترجمة النسخة المعربة إلى اللغة الانجليزية من قبل أحد أعضاء هيئة التدريس الجامعي لقسم اللغة الانجليزية للتأكد من دقة الترجمة.

صدق المقياس في الدّراسة الحالية

وفي الدّراسة الحالية جرى التحقق من الصدق الظاهري للمقياس؛ من خلال عرضه على إثني عشر محكمًا من أهل الاختصاص في الإرشاد النفسي، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم. ووطلب منهم إبداء آرائهم في مقياس الدّراسة، ومدى ملاءمة الفقرات، ومدى وضوح وسلامة الصياغة اللغوية لفقرات المقياس، وإبداء أية آراء يرونها مناسبة. وفي ضوء ملاحظات المحكمين جرى تعديل بعض الصياغات اللغوية للفقرات، واعتّمد معيار (80%) لاتفاق المحكمين لتعديل فقرات المقياس.

وكذلك جرى التحقق من صدق البناء للمقياس، بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (50) طالبًا وطالبةً من مجتّمع الدّراسة ومن خارج عينتها، وحُسبَ معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس كما هو موضح في الجدول (2).

الجدول (2)

قيم معاملات ارتباط أبعاد مقياس الشغف الأكاديمي

الأبعاد	1	2
الشغف الانسجامي	1	
الشغف القهري	.88	1

يتبين من الجدول (2) أن معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الشغف الأكاديمي بلغت (0.88)، ودالة إحصائيًا، وكذلك حُسبَ معاملات ارتباط فقرات المقياس مع البُعد الذي تنتّمي إليه، كما هو مبين في الجدول (3).

الجدول (3)

قيم معاملات ارتباط فقرات المقياس مع أبعادها

الفقرة	البُعد	الفقرة	البُعد
1	.77	8	.35
2	.65	9	.69
3	.84	10	.72
4	.48	11	.80
5	.59	12	.42
6	.89	13	.57
7	.78	14	.77

يتبين من الجدول (2) أن معاملات ارتباط فقرات المقياس مع أبعادها تراوحت بين (0.89 – 0.35)، وجميعها دال إحصائيًا.

ثبات المقياس في الدّراسة الحالية

وللتحقق من ثبات المقياس في الدّراسة الحالية، تّم حسبت معامل الثبات بطريقتين؛ الأولى باستخدام الاختبار، وإعادة الاختبار (Test - Rtest) بتطبيقه على عينة مكونه من (50) طالبًا وطالبةً من مجتّمع الدّراسة ومن خارج عينتها، وأعيد تطبيقه بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول؛ وحسبت معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين، وبلغت قيم معاملات الارتباط لبُعد الشَّغف الانسجامي (0.88)، ولبُعد الشَّغف القهري.(0.81) بينما في الطريقة الثانية حسب الاتساق الداخلي باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، فبلغت قيم معاملات الثبات للشغف الأكاديمي ببُعديه كما يلي: بُعد الشَّغف الانسجامي (0.84)، وبُعد الشَّغف القهري (0.91).

- **ثانياً: مقياس الذكاء الروحي**

استخدم مقياس الذكاء الروحي بصورته المختصرة المُطور من قبل كنج (King, 2008)، وتكون من (24) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، هي: التفكير الوجودي الناقد وتقيسه (7) فقرات، وإنتاج المعنى الشخصي وتقيسه (5) فقرات، والوعي المتسامي وتقيسه (7) فقرات، وتوسيع حالة الوعي وتقيسه (5) فقرات.وقام كنج (King, 2008) بالتحقق من صدق مقياس الذكاء الروحي باستخدام الصدق العاملي بتطبيقه على عينة استطلاعية من (305) طالب وطالبة من خارج عينة الدراسة، من طلبة جامعة ترنت (Trent)، وكلية دورهام (Durham) في الولايات المتحدة الأمريكية، وأسفرت نتائج التحليل عن وجود أربعة أبعاد لمقياس الذكاء الروحي.وتحقق كنج (King, 2008) من ثبات مقياس الذكاء الروحي باستخدام معادلة كرونباخ الفا، وقد تراوحت هذه القيم لأبعاد المقياس بين (0.91 – 0.78)، و (0.92) للمقياس ككل.ولأغراض الدّراسة الحالية ترجمت المقياس من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية، وترجمة النسخة المعربة إلى اللغة الانجليزية من قبل أحد أعضاء هيئة التدريس الجامعي لقسم اللغة الانجليزية للتأكد من دقة الترجمة.

صدق المقياس في الدّراسة الحالية

جرى التحقق من الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرضه على إثني عشر محكمًا من أهل الاختصاص في الإرشاد النفسي، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم.إذ طلب منهم إبداء آرائهم في مقياس الدّراسة، ومدى ملاءمة الفقرات، ومدى وضوح وسلامة الصياغة اللغوية لفقرات المقياس، وإبداء أية آراء يرونها مناسبة. وفي ضوء ملاحظات المحكمين جرىتعديل بعض الصياغات اللغوية للفقرات، واعتّمد معيار (80%) لاتفاق المحكمين لتعديل فقرات المقياس.

وجرى التحقق من صدق البناء للمقياس، بتطبيق المقياس على عينة مكونه من (50) طالبًا وطالبةً من مجتّمع الدّراسة ومن خارج عينتها، وحُسِبَ معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، كما هو مبين في الجدول (4).

الجدول (4)

قيم معاملات ارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	1	2	3	4	5
التفكير الوجودي الناقد	1				
إنتاج المعنى الشخصي	.74	1			
الوعي المتسامي	.55	.82	1		
توسيع حالة الوعي	.67	.64	.48	1	
الذكاء الروحي	.76	.84	.57	.69	1

يتبين من الجدول (4) أن معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الذكاء الروحي والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.84 – 0.57) وجميعها دالة إحصائيا، وأن معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الذكاء الروحي تراوحت بين (0.82 – 0.48) وجميعها دالة إحصائيًا.وكذلك حُسِبَت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع البُعد الذي تنتّمي إليه من جهة، ومع الدرجة الكلية للمقياس من أخرى، كما هو مبين في الجدول (5).

الجدول (5)

قيم معاملات ارتباط فقرات المقياس مع أبعادها والدرجة الكلية للمقياس

الفقرة	البُعد	الدرجة الكلية	الفقرة	البُعد	الدرجة الكلية	الفقرة	البُعد	الدرجة الكلية	الفقرة	البُعد	الدرجة الكلية
1	.78	.88	7	.64	.72	13	.80	.91	19	.65	.76
2	.67	.72	8	.65	.73	14	.69	.88	20	.74	.88
3	.77	.68	9	.89	.81	15	.84	.80	21	.87	.83
4	.74	.84	10	.80	.64	16	.61	.82	22	.75	.86
5	.85	.86	11	.77	.70	17	.90	.92	23	.82	.78
6	.58	.78	12	.63	.64	18	.75	.74	24	.80	.87

يتبين من الجدول (5) أن معاملات ارتباط فقرات المقياس مع أبعادها تراوحت بين (0.89 – 0.58)، في حين تراوحت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس بين (0.91 – 0.64) وجميعها دال إحصائيًا.

ثبات المقياس في الدّراسة الحالية

وللتحقق من ثبات المقياس في الدّراسة الحالية، حسبت معامل الثبات بطريقتين؛ الأولى باستخدام الاختبار وإعادة الاختبار (Test - Rtest) وذلك بتطبيقه على عينة مكونة من (50) طالبًا وطالبةً من مجتّمع الدّراسة ومن خارج عينتها، وأعيد تطبيقه بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول؛ وجرى حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين، وقد بلغت (0.85) للمقياس ككل، وبلغ (0.60،0.68،0.65،0.69) على التوالي لبُعد التفكير الوجودي الناقد، وإنتاج المعنى الشخصي، والوعي المتسامي، وتوسيع حالة الوعي. بينما في الطريقة الثانية جرى حساب الاتساق الداخلي باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، وبلغت قيم معاملات الثبات للذكاء الروحي ككل (0.77)، وبلغت (0.64، 0.63،0.60،0.62،0.61،0.60،0.65،0.63،0.71) على التوالي لبُعد التفكير الوجودي الناقد، وإنتاج المعنى الشخصي، والوعي المتسامي، وتوسيع حالة الوعي.

تصحيح المقياسين

في ضوء سلم الإجابة على فقرات المقياسين، جرى تدريج سلم الاستجابة حسب تدريج ليكرت الخماسي؛ فتتراوح الإجابة عن فقرات المقياسين بين (موافق بشدة، وموافق، ومحايد، وغير موافق، وغير موافق بشدة) وتقابلها الدرجات (1، 2، 3، 4، 5) على التوالي للفقرات جميعا، وذلك في الفقرات التي صيغت بطريقة موجبة؛ إذ إن فقرات المقياسين صيغت بطريقة موجبة.ولتحديد مستوى كل من الشغف الأكاديمي والذكاء الروحي، استُخدم المعيار الإحصائي الآتي بناء على المتوسطات الحسابية أعلى علامة – أقل علامة/ عدد المستويات، أي 5–1/3 = 1.33، وبالتالي تصبح المستويات كالتالي 1 – 2.33 منخفض، 2.34 – 3.67 متوسط، 3.68 – 5 مرتفع.

اجراءات الدّراسة:

- مراجعة الأدب النظري والدّراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدّراسة.
- تحديد أداتي الدّراسة والتحقق من خصائصها السيكومترية.
- تحديد أفراد عينة الدّراسة من طلبة الصف العاشر الأساسي.
- إعداد أدوات الدّراسة من خلال نماذج جوجل درايف، ثم

توزيعها على عينة الدّراسة، واستغرقت عملية جمع البيانات (20) يومًا.

- جمع الاستبانات الصالحة للتحليل، وإدخال بياناتها في الحاسوب، لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة.
- صياغة نتائج الدّراسة، وتقديم المقترحات والتوصيات في ضوء النتائج التي جرى التوصل إليها.

متغيرات الدّراسة

اشتّملت الدّراسة الحالية على المتغيرات الآتية:

- المتغيرات التابعة: الشغف الأكاديمي، والذكاء الروحي.
- المتغيرات المستقلة: الجنس (ذكر، انثى)، والتحصيل الأكاديمي (مقبول، جيد، جيد جداً، ممتاز).

نتائج الدّراسة ومناقشتها

◄ السؤال الأول: **ما مستوى الشغف الأكاديمي ببعديه (الانسجامي، والقهري) لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن؟**

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستوى الشغف الأكاديمي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، والجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الشغف الأكاديمي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	الشغف الانسجامي	4.23	.643	مرتفع
2	2	الشغف القهري	3.02	.790	متوسط

يبين الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين (3.02 – 4.23)، فجاء بُعد الشغف الانسجامي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.23) وبمستوى مرتفع، بينما جاء بُعد الشغف القهري في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.02) وبمستوى متوسط.

◄ السؤال الثاني: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq .05$) في مستوى الشغف الأكاديمي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن تُعزى إلى متغيري الجنس والتحصيل الأكاديمي؟**

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستوى الشغف الأكاديمي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن حسب متغيري الجنس والتحصيل الأكاديمي، والجدول (7) يوضح ذلك.

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الشغف الأكاديمي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن حسب متغيري الجنس والتحصيل الأكاديمي.

المتغيرات	الفئات	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية	الشغف الانسجامي	الشغف القهري
الجنس	ذكر	المتوسط الحسابي	4.30	3.25
		الانحراف المعياري	.604	.799
	أنثى	المتوسط الحسابي	4.16	2.79
		الانحراف المعياري	.675	.711
التحصيل الأكاديمي	مقبول	المتوسط الحسابي	4.55	3.13
		الانحراف المعياري	.511	.798
	جيد	المتوسط الحسابي	3.93	2.86
		الانحراف المعياري	.616	.777
	جيد جدا	المتوسط الحسابي	4.37	2.98
		الانحراف المعياري	.625	.736
	ممتاز	المتوسط الحسابي	4.21	3.15
		الانحراف المعياري	.635	.811

يبين الجدول (7) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الشغف الأكاديمي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن بسبب اختلاف فئات متغيري الجنس والتحصيل الأكاديمي. ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية جرى استخدام تحليل التباين الثنائي جدول (8).

الجدول (8)

تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس والتحصيل الأكاديمي على بُعدي الشغف الأكاديمي

مصدر التباين	الابعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	الشغف الانسجامي	1.380	1	1.380	3.820	.052
	الشغف القهري	14.561	1	14.561	25.432	.000
التحصيل الأكاديمي	الشغف الانسجامي	16.884	3	5.628	15.575	.000
	الشغف القهري	3.330	3	1.110	1.939	.123
الخطأ	الشغف الانسجامي	112.013	310	.361		
	الشغف القهري	177.486	310	.573		
الكلي	الشغف الانسجامي	13.993	317			
	الشغف القهري	197.595	317			

يتبين من الجدول (8) السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq .05$) تُعزى إلى الجنس في الشغف القهري، وجاءت الفروق لصالح الذكور. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq .05$) في الشغف الانسجامي. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq .05$) تُعزى إلى التحصيل الأكاديمي في الشغف الانسجامي، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية جرى استخدام اختبار المقارنات البعدية بطريقة شيفيه (Shefee) كما هو مبين في الجدول (9). وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية. ($\alpha=0.05$) في الشغف القهري.

الجدول (9)

المقارنات البعدية بطريقة شفيه لأثر التحصيل الأكاديمي على مستوى الشغف الانسجامي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن

التحصيل الأكاديمي	المتوسط الحسابي	مقبول	جيد	جيد جدا	ممتاز
مقبول	4.55				
جيد	3.93	.62*			
جيد جدًا	4.37	.18	.44*		
ممتاز	4.21	.34*	.28*	.16	

* دالة عند مستوى الدلالة. 05) =α).

يتبين من الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية . ($\alpha=0.05$) في مستوى التحصيل الأكاديمي بين التقدير المقبول من جهة، وكل من التقدير الجيد والممتاز من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح التقدير المقبول كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية. ($\alpha=0.05$) في مستوى التحصيل الأكاديمي بين التقدير الجيد من جهة، وكل من التقدير الجيد جدًا، والممتاز من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح التقدير الجيد جدًا، والممتاز.

◄ السؤال الثالث: **ما مستوى الذكاء الروحي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن؟**

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء الروحي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، والجدول (10) يوضح ذلك.

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء الروحي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الابعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	3	الوعي المتسامي	4.28	.590	مرتفع
2	2	إنتاج المعنى الشخصي	4.25	.736	مرتفع
2	4	توسيع حالة الوعي	4.25	.564	مرتفع
4	1	التفكير الوجودي الناقد	4.10	.693	مرتفع
		الذكاء الروحي	4.21	.537	مرتفع

يبين الجدول (10) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين (4.10 – 4.28)، فجاء بُعد الوعي المتسامي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.28) وبمستوى مرتفع، بينما جاء بُعد التفكير الوجودي الناقد في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (4.10) وبمستوى مرتفع، وبلغ المتوسط الحسابي لمستوى الذكاء الروحي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردنكل.(4.21) وبمستوى مرتفع.

◄ السؤال الرابع: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq .05$) في مستوى الذكاء الروحي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن تُعزى إلى متغيري الجنس والتحصيل الأكاديمي؟**

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء الروحي حسب متغيري الجنس والتحصيل الأكاديمي والجدول (11) يبين ذلك.

الجدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء الروحي حسب متغيري الجنس والتحصيل الأكاديمي

المتغيرات	الفئات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الجنس	ذكر	4.23	.537	162
	أنثى	4.20	.539	156
التحصيل الأكاديمي	مقبول	4.45	.454	66
	جيد	4.09	.565	97
	جيد جدا	4.28	.557	65
	ممتاز	4.14	.495	90

يبين الجدول (11) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء الروحي بسبب اختلاف فئات متغيري الجنس، والتحصيل الأكاديمي ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية جرى استخدام تحليل التباين الثنائي جدول (12).

الجدول (12)

تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس والتحصيل الأكاديمي على مستوى الذكاء الروحي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	.055	1	.055	.201	.654
التحصيل الأكاديمي	5.870	3	1.957	7.152	.000
الخطأ	85.624	313	.274		
الكلي	91.546	317			

يتبين من الجدول (12) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq .05$) في مستوى الذكاء الروحي تُعزى إلى الجنس، فبلغت قيمة ف. 201 وبدلالة إحصائية بلغت 0.654.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq .05$) في مستوى الذكاء الروحي تُعزى إلى التحصيل الأكاديمي، فبلغت قيمة ف 7.152 وبدلالة إحصائية بلغت. 000، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية جرى استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه كما هو مبين في الجدول (13).

الجدول (13)

المقارنات البعدية بطريقة شفيه لأثر التحصيل الأكاديمي على مستوى الذكاء الروحي

الفئات	المتوسط الحسابي	مقبول	جيد	جيد جدا	ممتاز
مقبول	4.45				
جيد	4.09	.36*			
جيد جدا	4.28	.17	- .19		
ممتاز	4.14	.31*	- .05	.14	

* دالة عند مستوى الدلالة. (α=0.05)

يتبين من الجدول (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية. (α=0.05) بين التقدير المقبول من جهة، وكل من التقدير الجيد، والممتاز من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح التقدير المقبول.

◄ السؤال الخامس: **هل توجد علاقة ارتباطية بين الشغف الأكاديمي ببعديه (الانسجامي، والقهري) ومستوى الذكاء الروحي؟**

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت معامل ارتباط بيرسون بين الشغف الأكاديمي، ومستوى الذكاء الروحي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، والجدول (14) يوضح ذلك.

الجدول (14)

معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين الشغف الأكاديمي ومستوى الذكاء الروحي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن

الشغف / الذكاء الروحي	الانسجامي	القهري
التفكير الوجودي الناقد	.511 (**)	.120*
إنتاج المعنى الشخصي	.559 (**)	.282 (**)
الوعي المتسامي	.558 (**)	- .024
توسيع حالة الوعي	.469 (**)	.075
الذكاء الروحي	.633 (**)	.134*

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

يتبين من الجدول (14) الآتي وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين بُعد الشغف الانسجامي ومستوى الذكاء الروحي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن بأبعاده جميعها وفي الدرجة الكلية. ووجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين بُعد الشغف القهري وبُعد التفكير الوجودي الناقد، وإنتاج المعنى الشخصي، والذكاء الروحي ككل. بينما لم تظهر أي علاقة في باقي المتغيرات.

مناقشة النتائج

أظهرت نتائج السؤال الأول أن بُعد الشغف الانسجامي جاء في المرتبة الأولى وبمستوى مرتفع، بينما جاء بُعد الشغف القهري في المرتبة الأخيرة وبمستوى متوسط.

وَيرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أن أفراد عينة الدّراسة في مرحلة المراهقة تّمتاز طبيعتها النَّمائية فهي مرحلة يصاحبها تغيرات سيكولوجية في مختلف الجوانب الجسمية والعقلية، والنفسية، والاجتّماعية، وهذا يدفعهم إلى إشباع حاجاتهم وانجاز أهدافهم. كما أنها مرحلة تحولية يبدأ الطلبة بالوعي الذاتي وإدراك التغيرات التي تعرضوا لها مما يجعلهم أكثر نضجًا وتنظيمًا لسلوكهم، كما أن الطلبة في هذه المرحلة أكثر قدرة على تبادل الأفكار وأكثر حبًا للاستطلاع. ويمكن تفسير النتيجة في ضوء الاتجاهات المفسرة للشغف وتحديدًا التي ترى أنه ظاهرة إيجابية ويعكس سمات انسانية سامية، تدفع الطلبة للوصول إلى أعلى درجة من الاتقان (Vallerand & Verner - Filion, 2013).

ويمكن تفسير النتيجة في ضوء العوامل المؤثرة في شغف الطلبة (Khan, 2013)، إذ تؤثر الأسرة في شغف أبنائهم من خلال توفيرهم للظروف والاحتياجات المناسبة لهم والتي تعزز قدرتهم على الأداء، وتجعلهم أكثر قدرة على تحقيق أهدافهم بنجاح، وقد تؤثر المدرسة في شغف الطلبة من خلال توفيرها للبرامج التعليمية والنفسية الإرشادية التي تتناسب مع مرحلتهم النمائية التي تهدف الى تعزيز ثقتهم بأنفسهم، وتدريبهم على التعامل مع الصعوبات بإيجابية حتى يصلوا الى أهدافهم. كما يمكن تفسير النتيجة وفقًا لخصائص الطَّلبة ذوي الشَّغف الانسجامي، وأهمها قدرتهم على التكيف مع جميع التغيرات، ومرونتهم في أثناء أداء الأنشطة، كما أنهم أكثر نَشاطًا وحيوية فينعكس إيجابيًا على مستوى أدائهم، كما لهم الحرية في المشاركة بالأنشطة (Zhoa et al. , 2015 ; Vallerand et al. , 2003)

تتفق نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة كل من (Al - Harthy, 2015; Al - Jarrah, & Al - Rabee, 2020 ; Al - Dabaa, 2021) التي أشارت إلى أن مستوى الشغف المتناغم لدى أفراد العينة كان مرتفعا؛ بينما مستوى الشغف الاستحواذي كان متوسطًا.

أظهرت نتائج السؤال الثاني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الشغف الانسجامي تُعزى لمتغير الجنس، ويمكن تفسير ذلك بأن الطلبة مدفوعين داخليًا للمشاركة في الأنشطة الأكاديمية بهدف تحقيق أهدافهم بالنجاح فيها لاسيما أن الطلبة في الصف العاشر أمام قرار مهم لاختيار التخصص الأكاديمي الذي سينتمون إليه.

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (Al - Dabaa, 2021) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الشغف الانسجامي تُعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر الجنس في الشغف القهري، وجاءت الفروق لصالح الذكور. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى طبيعة التنشئة الاجتّماعية لدى الذكور التي تركز على غرس الاستقلالية والاعتّماد على النفس، والتوجيه

الذاتي، وليس التوجيه من قبل الآخرين. كما قد يعود هذا إلى أن الذكور يعدون أنفسهم المسؤولين عما يقع لهم، وعن القرارات التي يتخذونها، دون الاعتّماد على أحد، كما أن طبيعة المجتّمع بشكل عام تتيح للذكور مساحة كبيرة منُ المسؤولية، فيظهرون الثبات الصارم نحو النجاح في أداء الأنشطة. ويؤكد فاليراند أن الطلبة ذوي الشغف القهري قد يفضلون النشاط الأكاديمي، إلا أنهم يشعرون أنهم مجبرون على المشاركة فيه بسبب ظروف أخرى تتحكم فيهم، مما يجعل من النشاط غير متلائم مع هوية الطلبة، ويسبب صراعات مع الأنشطة الأخرى في حياتهم (Vallerand et al. , 2003).

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (Al - Dabaa, 2021) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الشغف القهري تُعزى لمتغير الجنس.

أظهرت النتائج ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير التحصيل الأكاديمي في الشغف الانسجامي، ولصالح التقدير المقبول مقارنة بالتقدير الجيد والممتاز من جهة، ووجود فروق لصالح تقدير الجيد والجيد جدًا مقارنة بالتقدير الجيد والجيد جدا والممتاز. ويمكن تفسير النتيجة في ضوء خصائص الطلبة ذوي الشغف الانسجامي التي تتّمثل بشعور الطلبة بالراحة، وقدرتهم على التكيف مع ظروفهم في المجالات كلها، وتَحدث هذه العملية داخليًا في السّياقات الّتي يَقبل فيها الطَّلبة إراديًا القيام بالنَّشاط الأكاديمي، وبناءً على ذلك يصبح النَّشاط الأكاديمي جزءا من بنيتهم الذّاتية، ويحد من الصّراع مَع الأنشطة غير الأكاديمية، وبالتالي تحقيق الاندماج والتوازن بين الأنشطة الأكاديمية وغيرها من الأنشطة، بالإضافة إلى أن معظم الدّراسات التعليمية كانت تتّمحور حول الشغف الانسجامي، وذلك يعود لأهميته وتأثيره الايجابي في التعليم إذ ينعكس تأثيره في مستوى أداء الطلبة، ومثابرتهم، وتحديد أهدافهم، ودافعيتهم للتعلم (Ruiz - Alfonso & León, 2017; Vallerand et al. , 2007; Hodgins & Knee, 2002; Vallerand, 2010)

وأظهرت نتائج السؤال الثالث أن مستوى الذكاء الروحي لدى طلبة الصف العاشر كان مرتفعًا، وهو مستوى جيد يعبر عن وجود هدف واضح لدى الطلبة في حياتهم من أجل التخلص من الصعوبات، وتفادي الاتجاهات السلبية في مستوى تعلمهم. ويمكن تفسير هذه النتيجة أن المناهج المدرسية التي يتعرض لها الطلبة، تنمي لهذا النوع من أنواع الذكاء، كما أن المدرسين يولون هذا النوع من الذكاء الاهتّمام الكافي.

وتختلف نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة (Al - Rabee, 2013)، التي أشارت إلى أن مستوى الذكاء الروحي لدى طلبة كلية التربية في جامعة كان متوسطًا.

وأظهرت نتائج السؤال الرابع وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الذكاء الروحي تُعزى لمتغير الجنس. وقد يرجع الباحثان هذه النتيجة إلى تشابه المجتّمع الذي ينتّمي اليه هؤلاء الطلبة، وتشابه الظروف التي تعرضوا لها سابقًا ويتعرضون لها حاليًا، فهم درسوا المناهج نفسها في المدارس الثانوية، وتعرضوا للمناهج نفسها في دراستهم الجامعي.

ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الروحي؛ يعزى لمتغير التحصيل الأكاديمي، ولصالح التقدير المقبول. وقد يرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أن انغماس الطلبة ذوي التقدير الجيد، والجيد جدًا، والممتاز في المتطلبات الأكاديمية الروتينية على حساب اهتّمامهم بالجوانب الروحية، والإحساس بالنعمة، والانسجام والوعي. وقد يظهر الطلبة ذوو التقدير المقبول، اهتّماما قليلا بالمتطلبات الأكاديمية؛ فتتاح لهم الفرصة للتوجه نحو الجوانب الروحية، والفطنة، والانسجام ويقل لديهم الإحساس الإيجابي بالحب من أجل الحياة، وبالتالي تضعف فعاليتهم الذاتية، ويكونوا أقل إحساسًا بالسعادة، والرفاهية النفسية؛ فينعكس سلبًا على تحصيلهم الأكاديمي.

أظهرت نتائج السؤال الخامس وجود علاقة ايجابية دالة إحصائيا بين الشغف الانسجامي وبين مستوى الذكاء الروحي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن بأبعاده وفي الدرجة الكلية. وقد يرجع الباحثان هذه النتيجة إلى وعي المتعلم بعلاقاته مع الآخرين وبمعتقداته عن الوسط المحيط ومستوى السمو الذي يعيش فيه متقبلاً لنفسه ولغيره. ويمكن تفسير النتيجة في ضوء ما أشار إليه زوهار ومارشال (Zohar & Marshall, 2000) أن الذكاء الروحي نوع من أنواع الذكاء الذي يجعل أنشطة الحياة اليومية أكثر ثراءً في السياق. كما يمكن تفسير النتيجة في ضوء خصائص الذكاء الروحي التي أشار إليها رونيل (Ronel, 2008) وأهمها المرونة التي تُعدّ أيضاً من أهم السمات المميزة للطلبة ذوي الشغف القهري، فتساعد المرونة الطلبة على حل المشكلات والتعامل مع الظروف الضاغطة، ومقدرتهم على النظر للعالم أنه مكان واقعي متنوع ومختلف. وقدرتهم على الاندماج والفهم والتكيف طبقًا للتطورات والمستجدات.

وما يفسر وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين الشغف القهري والتفكير الوجودي الناقد، وإنتاج المعنى الشخصي، والذكاء الروحي ككل. بينما لم تظهر أي علاقة في باقي المتغيرات. وقد يرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أن التفكير الوجودي الناقد وإنتاج المعنى الشخصي يتضمنان مجموعة من القدرات؛ كالقدرة على التفكير الناقد في حقيقة وموجودات الكون، والزمان، والحياة، والقضايا الميتافيزيقية، والقدرة على بناء النماذج العقلية للحقائق الروحية، والقدرة على الإبداع وإتقان أهداف الحياة وهذه الخصائص يكون لها تأصيل كبير في الثبات الصارم نحو الأنشطة الأكاديمية والصراعات مع الأنشطة الأخرى (King & DeCicco, 2009).

التّوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدّراسة الحالية يوصي الباحثان بما يلي:

1. توجيه أصحاب القرارات في مجال العملية التّعليمية، إلى بناء برامج إرشادية وتربوية تساعد في امتلاك الطلبة المهارات اللازمة في تنمية الشَّغف الانسجامي، والذكاء الروحي، وخفض الشغف القهري لديهم.
2. حث الطلبة على تبني الشَّغف الاكاديمي الانسجامي، الذي يعزز من أدائهم في المجالات جميعها.
3. تصميم برامج تدريبية لتنمية مهارات الذكاء الروحي

لدى طلبة المدارس بشكل عام، والصف العاشر بشكل خاص ذوي التقدير المقبول مع الاهتّمام بالجوانب الأكاديمية.

4. إجراء دراسات تتناول علاقة الشغف الأكاديمي مع متغيرات أخرى؛ كالذكاء الثقافي، لدى فئات أخرى؛ كطلبة الجامعة.

المصادر والمراجع العربية:

- الجراح، عبد الناصر والربيع، فيصل. (2020). الشغف الأكاديمي وعلاقته بالاحتراق الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 16 (4)، 539 – 519.
- الحارثي، عبدالله. (2015). الشَّغف وعلاقته بالسعادة لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أُم القرى.
- الربيع، فيصل. (2013). الذكاء الروحي وعلاقته بالجنس ومستوى التحصيل لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك بالأردن. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 4 (9)، 364 – 353.
- الضبع، فتحي. (2021). النموذج الثنائي للشغف الأكاديمي لدى طلبة برنامج الماجستير في التربية الخاصة بجامعة الملك فهد في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، (5) 16، 122 – 97.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Al - Jarrah, A. & Alrabee, F. (2020). Academic passion and its relationship to academic burnout among Yarmouk University students. Jordanian Journal of Educational Sciences, 16 (4) , 519–39.*
- *Al - Harthy, A. (2015). Passion and its relation with well - being for secondary school students in the holy city of Makah. Master's Dissertation. Saudi Arabia. Mecca: Umm Al - Qura University.*
- *Al - Rabee, F. (2013). Spiritual intelligence and its relationship to gender and achievement level of students in the Faculty of Education at Yarmouk University in Jordan. Jordanian Journal of Educational Sciences, 9 (4) , 353–364.*
- *Al - Dabaa, F. (2021). The dualistic model academic passion for students of the MA in Special Education Program at King Khalid University. The Arab Journal of the Sciences of Disability and Giftedness, 16 (5) , 97 - 122.*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Amram, Y. (2007). What is spiritual intelligence ?An ecumenical grounded theory. Working paper of the Institute of Trans personal Psychology.*
- *Ashmos, D. P. , & Duchon, D. (2000). Spirituality at work: A conceptualization and measure. Journal of Management Inquiry, 9 (2) , 134–145.*
- *Astin, A. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. Journal of College Student Development, 40, 518 - 529.*
- *Baum, R. , & Locke, A. (2004). The relationship of entrepreneurial traits, skill, and motivation to subsequent venture growth. Journal of Applied Psychology, 89, 587 - 598.*
- *Birkeland, I. , & Buch, R. (2015). The dualistic model of passion for work: Discriminate and predictive validity with work engagement and workaholics. Motivation and Emotion, 39 (3) , 392 - 408.*
- *Buzan, T. (2001). The power of spiritual intelligence. New York , Harper Collins Publishers LTD.*
- *Deci, L. , & Ryan, M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self - determination of behavior. Psychological Inquiry, 11, 227–268.*
- *Delcourt, M. (2003). Five ingredients for success: Two case studies of advocacy at the state level. Gifted Child Quarterly, 47 (1) , 26 - 37. Emmons, R. (2000). Spirituality and intelligence: Problems and prospects. International Journal for the Psychology of Religion, 10 (1) , 57 - 6.*
- *Emmons, R. (2000a). Is spirituality intelligence? Motivation, cognition and the psychology of the ultimate concern. International Journal for the Psychology of Religion, 10 (1) , 3 - 26.*
- *Fesharaki, F. , (2019). Entrepreneurial passion, self - efficacy, and spiritual intelligence among Iranian SME owner–managers. National Academy of Psychology (NAOP) India.*
- *Gupta, G. (2012). Spiritual intelligence and emotional intelligence in relation to self - efficacy and selfregulation among college students. International Journal of Social Sciences & Interdisciplinary Research, 1 (2) , 60 - 69.*
- *Hodgins, S. , & Knee, R. (2002). The integrating self and conscious experience. Handbook of self - determination research, University of Rochester Press.*
- *Kaur, D. , Sambasivan, M. , & Kumar, N. (2013). Effect of spiritual intelligence, emotional intelligence, psychological ownership and burnout on caring behavior of nurses: A cross - sectional study. Journal of Clinical Nursing, 22 (21–22) , 3192–3202.*
- *Khan, A. (2013). Student›s Passion For Grades In Higher Education institutions in Pakistan. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 112, 702 –709.*
- *Khoshtinat, V. (2012). Relationship between spiritual intelligence and religious (spiritual) coping among students of Payame Noor university. International Research Journal of Applied and Basic Sciences, 3 (6) , 1132 - 1139.*
- *King, D. (2008). Rethinking claims of spiritual intelligence: A definition, model, and measure. Unpublished Master's Thesis, Trent University Peterborough, ON, Canada.*
- *King, D. , & DeCicco, T. (2009). A viable model and self - report measure of spiritual intelligence. International Journal of Transpersonal Studies, 28 (1) , 86 - 85.*
- *Lalande, D. , Vallerand, R. , Lafrenière, M. , Verner - Filion, J. , Laurent, F. , Orest, J. , & Paquet, Y. (2017). Obsessive passion: A compensatory response to unsatisfied needs. Journal of Personality, 85, 163 - 178.*
- *Miller, D. Nickerson, A. Chafouleas, S. & Osborne, K. (2008). Authentically happy school psychologists: Application of positive psychology for enhancing professional satisfaction and fulfillment. Journal of Psychology in the School, 41, (8) , 334 - 343.*
- *Nasel. D,. (2004). Spiritual orientation in relation to spiritual intelligence: a consideration of traditional Christianity and new age/ individualistic spirituality, Unpublished Doctoral*

Dissertation. University of South Australia.

- *Ramachandaran, S. , Krauss, S. , Krauss, S. E. , Hamzah, A. , Hamzah, A. , & Idris, K. (2017). Effectiveness of the use of spiritual intelligence in women academic leadership practice. International Journal of Educational Management, 31 (2) , 160–178.*
- *Ronel, N. (2008). The Experience of spiritual intelligence. The Journal of Transpersonal Psychology, 40 (1) , 100 - 119.*
- *Ruiz - Alfonso, Z. , & León, J. (2018). Teaching quality: relationships between passion, deep strategy to learn, and epistemic curiosity. Journal School Effectiveness and School Improvement, 30 (2) , 2 - 19.*
- *Seligman, P. , & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. American Psychologist.*
- *St - Louis, A. Verner - Filion, J. , Bergeron, C. , & Vallerand, R. (2018). Passion and mindfulness: Accessing adaptive selfprocesses. The Journal of Positive Psychology, 13, 155–164.*
- *Vallerand, R. (2010). On passion for life activities: The Dualistic Model of Passion. Advances in Experimental Social Psycology, 43, 43–142.*
- *Vallerand, R. (2015). The psychology of passion: A dualistic model. New York, NY: Oxford University Press.*
- *Vallerand, R. , & Houlfort, N. (2003). Passion at work. Toward a new conceptualization.*
- *Vallerand, R. , & Verner - Filion, J. (2013). Making people›s life most worth living: on the importance of passion for positive psychology. Terapia Psicológica, Sociedad Chilena de Psicología Clínica Santiago. 31 (1) , 35 - 48.*
- *Vallerand, R. , Blanchard, M. , Mageau, A. , Koestner, R. , Ratelle, C. , & Léonard, M. (2003). Les passions de l›âme: On obsessive and harmonious passion. Journal of Personality and Social Psychology, 85 (4) , 756 - 767.*
- *Vallerand, R. , Salvy, S. , Mageau, G. , Elliot, A. , Denis, P. , Grouzet, F.. & Blanchard, C. (2007). On the role of passion in performance. Journal of Personality, 75 (3) , 505 - 533.*
- *Vaughan, F. (2002). What is spiritual intelligence. Journal of Humanistic Psychology, 42 (2) , 16–33.*
- *Viau, R. (1997). La motivation en context scolaire. Bruxelles: De Boeck Larcier (2nde éd. ; 1re éd. 1994).*
- *Yunji, K,. (2018). The mediating effect of academic passion on the relationship between self - efficacy, and coping and adjustment. Unpublished Master's Thesis, Seoul National University: Department of Education, Teacher›s College.*
- *Zamiriman, S. , Azizi, S. , & Shakeri, A. (2016). Predicting self - efficacy of students based on their spiritual intelligence. Journal of Sabzevar Medical Sciences University, 23 (2) , 196–207.*
- *Zhoar, Y. , St - louis, A. , & Vallerand, R. , (2015). On the Validation of the passion scale in chinese. Psychology of Well - Being Theory Research and Practice, 5 (1) , 2 - 11.*
- *Zohar, D. & Marshall, I. (2000). Spiritual intelligence the ultimate intelligence. London: Bloomsbury Publishing PLC.*