أثر برنامج تدريبي قائم على أبعاد الذكاء الروحي في الصلابة النفسية والشغف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتأخرين دراسيًا

إعـــداد
دكتور/ رضا محروس السيد إبراهيم
مدرس بقسم علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي
كلية التربية بتفهنا الأشراف - دقهلية - جامعة الأزهر
redamahrous.26@azhar.edu.eg

مستخلص البحث:

هدف البحث إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي قائم على أبعاد الذكاء الروحي في الصلابة النفسية والشغف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتأخرين دراسيًا، وتكونت عينة البحث من (٣٣) طالبًا من طلاب الجامعة المتأخرين دراسيًا، تم تقسيمهم إلى مجموعتين؛ مجموعة تجريبية (١٦) طالبًا، مجموعة ضابطة (١٧) طالبًا، واشتملت أدوات البحث على برنامج تدريبي قائم على أبعاد الذكاء الروحي، مقياس الذكاء الروحي، مقياس الصلابة النفسية، مقياس الشغف الأكاديمي، مقياس التأخر الدراسي، وكلهم من (إعداد الباحث)، وبعد تحليل البيانات إحصائيًا توصلت النتائج إلى: وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الصلابة النفسية والشغف الأكاديمي لصالح القياس البعدي، وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في الصلابة النفسية والشغف الأكاديمي لصالح المجموعة التجريبية، لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في الصلابة النفسية والشغف الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الروحي – الصلابة النفسية – الشغف الأكاديمي – طلاب الجامعة – المتأخرين دراسيًا.

The Effect of a Training Program Based on the dimensions of Spiritual Intelligence in Psychological Hardiness and Academic Passion among Retarded University Students

Abstract:

The research aimed at identifying the effect of a training program based on the dimensions of spiritual intelligence in psychological hardness and academic passion among retarded university students. Participants were (33) among retarded university students, they were divided into two groups; an experimental group which consisted of (16) students, and a controlled group which consisted of (17) students, the research tools included a training program based on the dimensions of spiritual intelligence, spiritual intelligence scale, psychological hardiness scale, academic passion scale, and Academic delay, all of them (prepared by the researcher). Results reaveled that there are statistically significant differences at the level of (0.01) between the mean ranks of the experimental group in the pre and post measurements in psychological hardiness, academic passion in favor of the post measurement, and there are statistically significant differences at the level of (0.01) between the mean ranks of the experimental and controlled groups in the post measurement in psychological hardness and academic passion in favor of the experimental group. Finally, there are no statistically significant differences between the mean scores of the experimental group in the post and follow-up measurements in psychological hardiness and academic passion.

Keywords: Spiritual Intelligence - Psychological Hardiness - Academic Passion - University Students – Retarded students.

مقدمة البحث:

تُعد الجامعات إحدى المؤسسات المسؤولة عن قيادة المجتمع وحل قضاياه ومشكلاته، ومن المشكلات التربوية التي تواجه الجامعات هي مشكلة التأخر الدراسي لدى بعض الطلاب ولها آثار سلبية خطيرة على المجتمع ويستوجب الاهتمام بها للتخلص من الهدر التعليمي وتوظيف الطاقات المختلفة للطلاب، ويهدف الذكاء الروحي إلى مساعدة الطلاب على التفكير النقدي للقضايا الوجودية والوعي بالذات وبالموارد الروحية والقيم والمعاني التي تمكنهم من التخلص من الضغوط التي تواجههم، وتؤثر الصلابة النفسية بشكل إيجابي في سلوك الطلاب وتمكنهم من التغلب على الأزمات التي تواجههم وزيادة ثقتهم في أنفسهم وقدرتهم على تحدي الظروف وتحقيق النتائج المرجوة، وتتضح أهمية الشغف الأكاديمي في تحسين الأداء الأكاديمي للطلاب فالشغف الانسجامي المرتفع والشغف القهري المنخفض يعملان على خفض الضغوط الأكاديمية لديهم وتعزيز اندماجهم الأكاديمي وزيادة مشاعرهم الإيجابية نحو عملية التعلم.

ويُعاني بعض طلاب الجامعات من التأخر الدراسي، ويُعد الطالب متأخرًا دراسيًا إذا أظهر ضعفًا ملحوظًا في تحصيله الدراسي بالنسبة لمستوى زملائه الذين في مستوى عمره الزمني ويأخذ هذا التأخر مظاهر عديدة، فقد يكون التأخر شاملاً في جميع المواد الدراسية أو تأخرًا في بعض المواد، ويعمل الطالب المتأخر دراسيًا جاهدًا للحاق برفاقه، ولكنه لا يصل إلى مستواهم، فهو ينقصه الفهم الصحيح، والقدرة على التركيز والاستيعاب (العبادي والجمعان والجمعان وعطية، ٢٠١١، ١٤٣).

ونشهد اليوم اهتمامًا متزايدًا بالقضايا الروحية وعلاقتها بالمكونات النفسية الأخرى (Motaghedi, 2022, 36). ويجب على الجامعات تحسين الذكاء الروحي لدى الطلاب، فهو أداة قيِّمة تساعدهم على عيش حياة ذات معنى، ويمكِّنهم من إدراك من هم وماذا يفعلون وكيف يتعاملون مع الآخرين، ويسمح لهم باتخاذ القرارات بعناية ووعي، والقدرة على مواجهة المجتمع من منظور شامل وإيجابي وداعم، واقتراح الحلول ونقل القيم والمعرفة، والوعي المسؤول بأفعالهم تجاه أنفسهم وتجاه الآخرين، والوصول إلى مستوى النضج في سن مبكرة، وفهم الروحانيات والخصائص الفلسفية والأنثروبولوجية لطلاب الجامعات، لذا من المهم إعادة التفكير في الأهداف التربوية داخل الجامعات من أجل ليس فقط تكوين أشخاص علميين، ولكن أيضًا وقبل كل شيء طلاب روحيون ومتكاملون (Severino-González, Toro-

Lagos, Santinelli-Ramos, Romero-Argueta, Sarmiento-Peralta, Kinney, Ramírez-Molina & Villar-Olaeta, 2022, 10-11). وللذكاء الروحي دور محوري في تحسين الاندماج الأكاديمي لدى الطلاب ومن ثم فإن معرفتهم بالذكاء والانفعالات الإيجابية تُضيف رؤى جديدة لممارساتهم الأكاديمية، وزيادة وعيهم بقوة مواردهم العقلية / الروحية لحل المشكلات وتحسين أدائهم الأكاديمي وزيادة الرفاهية الأكاديمية لديهم (Ma & Wang, 2022, 4).

ويهدف الذكاء الروحي إلى مواجهة الأزمات والمشكلات والضغوط التي تواجه الطلاب وتحسين التكيف الاجتماعي لديهم، فهي مسألة مهمة للغاية لها تأثير كبير على نوعية حياة الطلاب ونجاحهم (Sethia, Afsar & Pandey, 2022, 112). ويُعد الذكاء الروحي نوعًا من اكتشاف الذات والتعلم، فهو يسمح للعقل بالانفتاح والتساؤل الذاتي لفهم العلاقات الداخلية بشكل أفضل، ويعطي مساحة للتفكير الوجودي النقدي والوعي الذاتي، والقدرة على التواصل مع الآخرين، والتصرف بشكل هادف، وحل المشكلات من منظور أوسع، والتفكير في التفكير (Stiliya & Pandey, 2022, 122). ويؤدي الذكاء الروحي إلى التعاطف والسمو الذاتي، والتنبؤ بالأداء والرفاهية في مختلف المجالات، والقدرة على التكيف والمرونة مما ينتج عنه نتائج قيِّمة في حل المشكلات في الحياة اليومية (Amram, 2022, 11). ويسهم الذكاء الروحي في الوصول إلى درجة أعلى من الوعي الذاتي والثقة بالنفس، والتخلص من الضغوط اليومية، والحصول على ذات أكثر صلابة (Dixit & Sharma, 2022, 350).

وتؤثر الصلابة النفسية بشكل إيجابي على أداء طلاب الجامعات وصحتهم وانفعالاتهم وقدرتهم على مواجهة التحديات والضغوط، ويختلف تصورهم للأحداث والأزمات الضاغطة وسلوكياتهم والأساليب المفضلة للتعامل مع المواقف السلبية (Oral & Karakurt, 2022, 3576). وتهدف الصلابة النفسية إلى مساعدة طلاب الجامعات على تنمية مشاعر إيجابية تجاه أنفسهم وتعليمهم وعلاقاتهم الأسرية ويؤدي هذا إلى التزام أعلى والقيام بأدوار نشطة وفعَّالة في حياتهم والتحكم فيها، ورؤية الأزمات على أنها تحديات وفرص للنمو والتخلص من الضغوط بشكل إيجابي (Oral & Karakurt, 2022, 3586). فالصلابة النفسية ضرورية لطلاب الجامعات للحفاظ على صحتهم البدنية والعقلية طوال حياتهم الأكاديمية (Liu, Cheng & Li, 2022, 2). فالأشخاص الذين يتمتعون بمستوى

عالٍ من الصلابة النفسية قادرون على التحكم في أفعالهم ولديهم سيطرة ذاتية على المواقف المختلفة في الحياة (Anjum, 2022, 90).

وتعمل الصلابة النفسية على تهيئة الطلاب لتحمل المخاطر والتخلص من الضغوط داخل البيئة، فالطلاب الذين لديهم شعور بالالتزام يمكنهم بسهولة تحديد الفرص وتجميع الموارد اللازمة للاستفادة منها، والدافعية والاشتراك مع الآخرين بشكل كامل في المواقف التي تكون موجهة نحو الإنجاز وتحقيق النجاح، ويرتبط التحكم بشكل إيجابي باهتمامات الطلاب وهذا يعني أنهم ينظرون لأنفسهم على أنهم قادرون على تحقيق النتائج المرجوة، وقد ارتبط التحدي بتحفيز الطلاب على المخاطرة والإنجاز ومفهوم الذات، ويعتقد الأشخاص الذين يتمتعون بخاصية التحدي أن التغيير هو النمط الأساسي للحياة، وأن تحقيق المهام الصعبة يطور الشعور بالنجاح النفسي لدى الطلاب مما يرفع من إحساسهم بالكفاءة وزيادة مشاركتهم المهنية (Singh & Joshi, 2022, 234). وتؤثر الصلابة النفسية بشكل مباشر على سلوك طلاب الجامعات وتكيفهم في عملية التعلم، ولها تأثير غير مباشر أيضًا على تكيفهم في عملية التعلم من خلال العامل البيئي ودعم أعضاء هيئة التدريس بالجامعات للطلاب (Li, Huang & Chen, 2022, 2).

ويتمثل الشغف الأكاديمي في نوعين هما: الشغف الانسجامي ويعكس قدرة المتعلم على التحكم في الأنشطة والتكيف مع الجوانب الأكاديمية والحياتية، مثل" "الرفاهية النفسية، والصحة البدنية، والعلاقات الهادفة، والأداء، والإبداع"، ويعكس الشغف القهري نقصًا نسبيًا في التحكم في الأنشطة ويؤدي إلى نتائج أقل تكيفًا (Vallerand, Chichekian & Paquette, 2020, 133). فالطلاب ذوو الشغف الانسجامي لا يماطلون بل يتمكنون من تحقيق توازن مع مجالات الحياة الأخرى "نظرًا لأنهم راضون أكثر عن الحياة بشكل عام"، بينما ينخرط الطلاب ذوو الشغف القهري في التسويف لأنهم غير قادرين على إدارة كل المجالات في حياتهم، ويصعب عليهم تحقيق نوع من التوازن مع هذا الشغف (Peixoto, Pallini, Vallerand, Rahimi & Silva, 2021, 886). ويؤدي الشغف الأكاديمي إلى تعزيز الاندماج الأكاديمي لطلاب الجامعات، والتمتع بكفاءة ذاتية أكاديمية أعلى، والحفاظ على درجة أعلى من المشاركة الأكاديمية (Zhao, Liu & Qi, 2021, 7).

وتتضح أهمية الشغف الأكاديمي لدى طلاب الجامعات في تحسين أدائهم الأكاديمي، حيث إن الشغف الانسجامي المرتفع والشغف القهري المنخفض يؤديان دورًا وقائيًا لأداء

الطلاب وخفض الضغوط لديهم، لذلك فإن فهم العوامل الأكاديمية التي تدعم تنمية الشغف والحفاظ عليه لها أهمية قصوى (Bélanger & Ratelle, 2021, 2047). فطلاب الجامعات ذوو الشغف الأكاديمي لديهم مساران فيما يتعلق بالنتائج الأكاديمية والشخصية: أحدهما هو مسار الشغف الانسجامي: ويقود أولئك في دراستهم إلى مشاعر أكاديمية أكثر إيجابية، ومشاعر أكاديمية أقل سلبية، ورفاهية نفسية أفضل، وأكثر ارتباطًا باستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، والمسار الآخر هو الشغف القهري: ويؤدي إلى مشاعر أكاديمية سلبية، واستخدام أقل لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، وغير مرتبط بالرفاهية النفسية، وبالتالي فإن هذه الاختلافات مهمة ويجب مراعاتها عند معرفة دور الشغف في النتائج الأكاديمية والشخصية لطلاب الجامعات (Sverdlik, Rahimi & Vallerand, 2022, 441).

مما سبق تتضح أهمية الذكاء الروحي لدى طلاب الجامعات في تحسين الوعي الذاتي بالموارد الروحية لمواجهة الأزمات والمشكلات والتفكير النقدي للقضايا الوجودية والقدرة على اتخاذ القرارات بشكل مناسب والوعي بأفعالهم تجاه أنفسهم وتجاه الآخرين وتحسين الأداء الأكاديمي وبناء القيم والمعاني والوصول إلى الرفاهية النفسية، وتهدف الصلابة النفسية إلى تنمية المشاعر الإيجابية لدى طلاب الجامعات نحو الذات والآخرين والقدرة على التخلص من الضغوط التي تواجههم والتكيف مع الأنشطة الأكاديمية والتحكم في أفعالهم وتحدي الظروف لتحقيق النتائج المرجوة، ويؤدي الشغف الانسجامي إلى التحكم في الأنشطة الأكاديمية وتكوين مشاعر إيجابية نحو عملية التعلم وتعزيز الاندماج الأكاديمي، بينما يتحكم الشغف القهري في الطلاب ويعمل على زيادة الضغوط الأكاديمية وتكوين مشاعر سلبية نحو عملية التعلم، ويؤدي التأخر الدراسي إلى ضغوط نفسية وصراع داخلي لدى طلاب الجامعات وهو ما يؤثر بشكل سلبي في الأداء الأكاديمي لديهم.

مشكلة البحث:

نبعت مشكلة البحث من خلال إحساس الباحث حيث عمله بالميدان الأكاديمي بخطورة التأخر الدراسي لدى بعض طلاب الجامعات وعجزهم عن مواجهة التحديات الأكاديمية وضعف دافعيتهم نحو التعلم والانغماس في دوائر الإحباط والفشل واللامبالاة ويفتقرون إلى المشاركة في المهام الأكاديمية المختلفة ويبذلون جهودًا أقل في الأنشطة الأكاديمية نتيجة ضعف ثقتهم في أنفسهم ويشعرون بعدم الكفاءة لأداء المهام الأكاديمية ويستسلمون للضغوط النفسية التي تواجههم ويشعرون بضيق الوقت أمامهم لإنجاز المهام

الأكاديمية المطلوبة منهم نتيجة حالة التراخي التي يمكثون فيها لفترات طويلة وضعفهم عن مسايرة أقرانهم ويسيطر عليهم الخوف والقلق من الامتحانات وهو ما يؤثر بشكل سلبي على أدائهم الأكاديمي وحلهم للمشكلات والصلابة النفسية لديهم وقدرتهم على مواجهة التحديات المختلفة والتحكم فيها والتزامهم بالمهام وتحقيقهم للأهداف التي يرغبون فيها، ويقل الشغف الانسجامي لديهم نحو التعلم ويسيطر عليهم الشغف القهري ويؤدي هذا النوع من الشغف إلى نتائج سلبية وصراع داخل المتعلم وعدم قدرته على التحكم في الأنشطة الأكاديمية ويميل إلى التسويف الأكاديمي والابتعاد عن الاندماج الأكاديمي والمشاركة الفعالة مع الآخرين.

ويستنفذ طلاب الجامعة المتأخرون دراسيًا جزءً من طاقتهم الحيوية والنفسية في مقاومة مشاعر الفشل والإحباط والصراع النفسي الداخلي، ويتولد عن ذلك ضغوط نفسية واضطرابات في سلوك الطلاب في النواحي التربوية والتعليمية، وتنشأ لديهم مشكلات أخرى مثل الخوف من الوسط الدراسي، وقلق الامتحان، وهذه كلها تنعكس بشكل سلبي على الطالب والأسرة والمجتمع، كما تُمثل هذه الظاهرة خسارة بشرية واقتصادية كبيرة، ومن هنا يجب الاهتمام بتلك الظاهرة ضمانًا للمجتمع وحماية للطلاب من سوء التوافق النفسي، والاجتماعي، والمهني، وحماية لهم من الانحراف والفشل (العبادي وآخرون، ٢٠١١، ١٤٤). ولأن تأخر بعض طلاب الجامعات دراسيًا وعجزهم عن مسايرة أقرانهم تحصيليًا قد يُثير لديهم العديد من الاضطرابات النفسية، ومظاهر السلوك غير السوي، فهم بحاجة إلى أنشطة خاصة بهم وفاعليات تتناسب مع مستوياتهم (محمد، ٢٠٢١، ١٢٦).

ويعاني بعض طلاب الجامعات من ضعف الصلابة النفسية لذا يجب على الكليات تنميتها وتعزيز مستواها لديهم من خلال التعلم والأنشطة، والاهتمام بالحياة الأكاديمية لهؤلاء الطلاب وتنمية سمات الشخصية الإيجابية لديهم ومساعدتهم على التخلص من الضغوط النفسية، ومواجهة الصعوبات والتحديات بشكل إيجابي، وزيادة ثقتهم في أنفسهم، وضبط النفس، والتسامح النفسي، والمرونة، والتحكم في أنفسهم بشكل مناسب، والتخلص من كافة الضغوط بشكل إيجابي بدلاً من قبولها بشكل سلبي، وتقديم التوجيه لهم في مختلف جوانب الحياة، وأن يؤدي أعضاء هيئة التدريس بالجامعات دورًا كاملاً في اكتشاف الصعوبات التي يواجهها الطلاب وعدم ارتياحهم في الدراسة والحياة، وتقديم التشجيع والمساعدة والدعم لهؤلاء الطلاب في الوقت المناسب (Liu et al, 2022, 7-10). فالسنوات الأولى من الجامعة صعبة للغاية بالنسبة للطلاب فهم في أشد الاحتياج إلى تقديم برامج وقائية لتحسين الصلابة

النفسية لديهم (March-Amengual, Cambra Badii, Casas-Baroy, Altarriba, Comella Company, Pujol-Farriols, Baños, Galbany-Estragués & Comella Cayuela, 2022, 1).

ويعاني الطلاب ذوو الشغف الأكاديمي القهري من التسويف الأكاديمي، ويؤثر سلبًا على الحياة وانخفاض الرضا عنها ويزيد من الصراع الداخلي والضغوط النفسية لدى الطلاب وإعاقة الرفاهية الشخصية لديهم، وتشير النتائج إلى أن الطلاب الذين يتمتعون بمستويات أعلى من الشغف الأكاديمي الانسجامي لدراساتهم يميلون إلى عدم الانخراط في التسويف الأكاديمي، ولديهم مستويات أعلى من الرضا عن الحياة ومستويات أقل من الضغوط النفسية (Peixoto et al, 2021, 889-890). وتوضح النتائج أيضًا ضرورة تحديد الطلاب غير المُتحمسين لدراساتهم وتخصيص الموارد اللازمة للتغلب على الصعوبات التي تواجههم وتلبية احتياجاتهم واهتماماتهم (Bélanger & Ratelle, 2021, 2046). فالتخلص من الضغوط الأكاديمية لدى طلاب الجامعات يُحفزهم على توظيف مهاراتهم وتحديد أهدافهم الأكاديمية والوصول إليها، ويجب على المعلمين والتربويين أن يبذلوا قصارى جهدهم لزيادة دافعية الطلاب وشغفهم نحو التعلم وإزالة العوامل السلبية في التعليم (Jahara , Hussain, Kumar, Goodarz & Assefa, 2022, 15)

ونظرًا لعدم وجود بحوث عربية – في حدود اطِّلاع الباحث– اهتمت باستخدام الذكاء الروحي في الصلابة النفسية والشغف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتأخرين دراسيًا، فثمة مبرر لإجراء هذا البحث.

وتتمثل مشكلة البحث الحالي في الإجابة على التساؤل الرئيس الآتي:

ما أثر برنامج تدريبي قائم على أبعاد الذكاء الروحي في الصلابة النفسية والشغف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتأخرين دراسيًا؟ ويتفرع عنه التساؤلان التاليان:

- ما أثر برنامج تدريبي قائم على أبعاد الذكاء الروحي في أبعاد الصلابة النفسية "الالتزام – التحكم – التحدي" لدى طلاب الجامعة المتأخرين دراسيًا؟
- ما أثر برنامج تدريبي قائم على أبعاد الذكاء الروحي في أبعاد الشغف الأكاديمي "الشغف الانسجامي – الشغف القهري" لدى طلاب الجامعة المتأخرين دراسيًا؟

هدف البحث:

هدف البحث الحالي إلى التحقق التجريبي من أثر البرنامج التدريبي القائم على أبعاد الذكاء الروحي في الصلابة النفسية والشغف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتأخرين دراسيًا.

أهمية البحث:

أولاً: الأهمية النظرية:

١- يتناول البحث الحالي مجموعة من المتغيرات الحديثة نسبيًا في مجال البحوث النفسية والمطروحة في علم النفس المُعاصر، والتي تتمثل في الذكاء الروحي، الصلابة النفسية، الشغف الأكاديمي.

٢- تُعد متغيرات البحث الحالي المُتمثلة في الذكاء الروحي، الصلابة النفسية، الشغف الأكاديمي، استثمار فعلي للأنشطة العقلية والروحية وعلاقتها بالمكونات النفسية والأكاديمية الأخرى ومن ثم فإن مواجهة مشكلة الصلابة النفسية والشغف الأكاديمي يُمثل مجال أساسي لزيادة وعي الطلاب بقوة مواردهم العقلية / الروحية لحل المشكلات التي تُواجههم وتحسين أدائهم الأكاديمي.

٣- حاجة البيئة العربية لمثل هذا النوع من البحوث السيكولوجية والتي تُسهم في التطوير الشخصي للطلاب في جميع الجوانب والقدرة على مواجهة المجتمع من منظور شامل وإيجابي ونقل القيم والمعرفة والمهارات الأكاديمية الأكثر فاعلية في إطار الاهتمام بطلاب الجامعة المتأخرين دراسيًا.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

١- توفير برنامج تدريبي قائم على أبعاد الذكاء الروحي يستفيد منه العاملين في حقل الإشراف التربوي في تحسين الصلابة النفسية والشغف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتأخرين دراسيًا.

٢- يُقدم البحث مجموعة من الأدوات والمقاييس الحديثة لقياس متغيرات البحث والتي يُمكن استخدامها في بحوث أخرى تتناول هذه المتغيرات مثل " الصلابة النفسية، الشغف الأكاديمي" لطلاب الجامعة المتأخرين دراسيًا.

٣- الاستفادة التطبيقية من البرنامج التدريبي المُستخدم في البحث الحالي في تقديم التوجيهات اللازمة لطلاب الجامعة المتأخرين دراسيًا وتعزيز قدراتهم النفسية والأكاديمية لمواجهة التحديات النفسية والأكاديمية التي تواجههم.

المفاهيم الإجرائية لمتغيرات البحث:

الأثر Effect:

الفرق الدال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات البحثية المختلفة في القياسين القبلي والبعدي (الباحث).

البرنامج Program:

مجموعة من الأنشطة والمهام المتنوعة تُقدم في صورة إجراءات مُنظمة في ضوء أبعاد الذكاء الروحي تهدف إلى تحسين الصلابة النفسية والشغف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتأخرين دراسيًا مما يساعدهم في التركيز على المهام المطلوبة (الباحث).

الذكاء الروحي Spiritual Intelligence:

قدرة المتعلم على الفهم العميق للحياة والنظرة النقدية للقضايا الوجودية المتعلقة بالنفس والواقع والكون والبحث عن المعنى والوعي المتسامي بالذات وبالآخرين والكون والتوسع في حالة الوعي والتأمل بالجوانب غير المادية والتعبير عن القيم الروحية من خلال سلوكه وأنشطته وأفكاره والتكيف مع القضايا الروحية لتعزيز الرفاهية النفسية. ويُقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب على مقياس الذكاء الروحي إعداد الباحث.

الصلابة النفسية Psychological Hardiness:

قدرة المتعلم على مواجهة الضغوط والتغلب عليها ومقاومة الآثار السلبية لها وتحمله للمسؤولية تجاه نفسه والآخرين والالتزام بقيم ومبادىء ومعتقدات وتمسكه بها والتعامل بشكل مناسب مع المواقف المتنوعة والتحكم فيها من أجل تحقيق النتائج المرجوة وتحدي المواقف الطارئة واعتبارها مصدرًا للتطور وليست مصدرًا للتهديد ورؤيته للحياة بتفاؤل. وتُقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب على مقياس الصلابة النفسية إعداد الباحث.

الشغف الأكاديمي Academic Passion:

وهو ميل داخلي قوي لدى المتعلم للمشاركة في الأنشطة الأكاديمية وقد يكون شغف انسجامي يتصف فيه المتعلم بالمرونة والطاقة والحيوية والقدرة على الاندماج في الأنشطة الأكاديمية والتحكم فيها والتكيف معها بشكل مناسب بحيث لا يتعارض مع مجالات الحياة الأخرى، وقد يكون شغف قهري يتحكم في المتعلم ويؤثر سلبًا على تكيفه مع الأنشطة الأكاديمية والاندماج فيها ويؤدي إلى صراع داخلي لديه حيث يمارس الأنشطة مصحوبة

بمشاعر سلبية ويفتقد للمشاعر الإيجابية وهو ما يتعارض مع مجالات الحياة الأخرى. ويُقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب على مقياس الشغف الأكاديمي إعداد الباحث.

التأخر الدراسي Retardness:

هو تدني التحصيل الدراسي في جميع المقررات الأكاديمية أو في بعض المقررات دون غيرها نتيجة انخفاض دافعية الطلاب نحو التعلم ووجود مجموعة من العوامل الأسرية وعوامل البيئة الأكاديمية والتي يؤثران سلبًا على الأداء الأكاديمي لدى الطلاب. ويُقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب على مقياس التأخر الدراسي إعداد الباحث.

محددات البحث:

تتمثل في متغيرات البحث وتشمل الذكاء الروحي والصلابة النفسية والشغف الأكاديمي، كما تتمثل في الأدوات والمقاييس المستخدمة في جمع البيانات وأساليب المعالجة الإحصائية، وعينة البحث من طلاب الفرقة الأولى المتأخرين دراسيًا "الراسبون في أكثر من مقرر دراسي" بكلية التربية بتفهنا الأشراف – جامعة الأزهر وذلك في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣م.

الإطار النظري والبحوث السابقة:

أولاً: الذكاء الروحي:

هو مجموعة من القدرات العقلية التي تساهم في الوعي والتكامل والتكيف مع الجوانب غير المادية وغير المتجانسة مع الواقع والتي تتعلق بوجود الفرد، وهو ما يؤدي إلى تفكير وجودي نقدي، وتعزيز المعنى الشخصي، والوعي المتسامي، والتوسع في حالة الوعي (King, 2008, 56). وهو قدرة الفرد على استخدام المعنى والرؤية والقيم التي يحققها من خلال الاستكشاف الروحي للحياة والكون والنفس والتكيف بشكل أفضل في الحياة اليومية والوعي بالواقع من منظور أوسع (Sangeeta & Singh, 2020, 24). وهو القدرة على التعبير عن المثل الروحية للفرد من خلال سلوكه وأنشطته وأفكاره (Dixit & Sharma, 2022, 347). وهو القدرة على فهم الأسئلة الوجودية بعمق والنظر إلى مستويات متعددة من الوعي (Stiliya & Pandey, 2022, 122).

أبعاد الذكاء الروحي:

أولاً: التفكير الوجودي النقدي Critical existential thinking: ويُعرَّف بأنه القدرة على التفكير النقدي في طبيعة الوجود والواقع والكون والمكان والوقت والحقيقة والعدالة والحياة

والموت وغيرها من القضايا الوجودية أو الميتافيزيقية، والتفكير في وجود المرء بناءً على جوانب الوجود المعقدة والمتنوعة.

ثانيًا: إنتاج المعنى الشخصي Personal meaning production: ويُعرَّف بأنه القدرة على بناء المعنى الشخصي في جميع التجارب الجسدية والعقلية، والتأمل في المعنى الرمزي للأحداث والظروف الشخصية، والقدرة على استنتاج الأهداف من الأحداث والتجارب اليومية والتي ترتبط مباشرة بهدف الحياة المحدد مسبقًا، ويتضمن هذا أشكالًا أكثر تماسكًا وإبداعًا لمعنى الإنتاج.

ثالثًا: الوعي المتسامي Transcendental awareness: ويُعرَّف بأنه القدرة على تحديد الأبعاد المتسامية للذات، وللآخرين، وللكون المادي وغير المادي، والشمولية، واليقظة المصحوبة بالقدرة على تحديد علاقتها مع الذات والجسد.

رابعًا: التوسع في حالة الوعي Conscious state expansion: ويُعرَّف بأنه القدرة على الدخول والخروج من الحالات الروحية العليا للوعي (مثل الوعي الصافي، والوعي الكوني) وفقًا لتقدير الفرد "على سبيل المثال، التأمل العميق، والصلاة، والصمت، والحدس، والأحلام" للوصول إلى المعرفة (King, 2008, 57-72).

من خلال ما سبق يُمكن القول بأن الذكاء الروحي يتضمن تفكيرًا نقديًا للقضايا الوجودية المتعلقة بالنفس والكون والحقيقة والحياة والموت وفهم الأسئلة الوجودية والقضايا الميتافيزيقية المتنوعة، وإنتاج المعنى وفهم الغرض من جميع التجارب الجسدية والعقلية المرتبطة بالفرد والوعي بالذات والآخرين واليقظة لجميع الأحداث المرتبطة بالذات والجسد، والتوسع في حالة الوعي وفهم الروحانيات العليا والتأمل العميق للأحداث لفهم الواقع من منظور أوسع.

ثانيًا: الصلابة النفسية:

هي مزيج من سمات الشخصية التي تساعد الفرد في التغلب على الضغوط ورؤية الحياة بتفاؤل والثقة بالنفس وقبول الحياة، وتشمل "الالتزام والتحكم والتحدي" (Bhat & Khan, 2020, 16). وهي قدرة الفرد على المواجهة الفعَّالة للمواقف الضاغطة والتعامل معها، وجعلها فرصًا لنمو شخصيته والإصرار على التصدي ومحاولة التعامل معها وتعديلها بما يتناسب مع ظروفه (رجب وأبو الهدي والرمادي، ٢٠٢٠، ٢٥٣). وهي مجموعة من المواقف والممارسات التي تضمن التعامل الفعَّال مع مواقف الحياة الصعبة

(Totskiy, Alekhin, Leonenko, Pultcina, Belyaeva & Guzi, 2021, 5). وهي قدرة الفرد على إدارة الأحداث التي يمر بها وتحمله المسؤولية عنها والاعتراف بها وبالتغييرات التي تطرأ في حياته والتعامل معها كونها مصدرًا للتطور وليست مصدرًا للتهديد أو الإعاقة (Abdellatif & Zaki, 2021, 89).

أبعاد الصلابة النفسية:

أولاً: الالتزام Commitment: القدرة على المشاركة الفعالة مع الآخرين والإيمان بحقيقة وقيمة وأهمية الذات، وإدراك الأنشطة وأهمية القيام بها، لذلك فإن الأشخاص ذوي الالتزام لديهم شعور قوي بالهدف وعدم الاستسلام بسهولة تحت الضغوط، والانخراط العميق في كل ما يفعلونه، وينظرون إلى المواقف المعاكسة على أنها ذات مغزى ومثيرة للاهتمام.

ثانيًا: التحكم Control: القدرة على التصرف بطريقة إيجابية في مواجهة المواقف الطارئة والمتنوعة في الحياة، والشعور بالقدرة والتمكين على حد سواء لتحقيق النتائج المرجوة، والتعامل بشكل مناسب مع المواقف المختلفة، والنظر للأحداث على أنها نتيجة طبيعية وليست تجارب غير متوقعة.

ثالثًا: التحدي Challenge: القدرة على إدراك التغييرات على أنها تحدٍ، ويعكس التحدي الإيمان بأن التغيير ليس تهديدًا للأمن الشخصي ولكنه فرصة للتطور الشخصي والنمو (Singh & Joshi, 2022, 232).

مما سبق يُمكن القول بأن الصلابة النفسية تتضمن تهيئة المتعلم للتخلص من الضغوط والقدرة على الالتزام بالقيم والمبادئ والإيمان بقيمة الذات والمشاركة الفعالة مع الآخرين والقدرة على التحكم في الأحداث بشكل إيجابي وتحدي الظروف وإدراك التغييرات والاستفادة منها وجعلها مصدرًا للتطور وليست مصدرًا للتهديد والقدرة على التعامل مع المواقف السلبية بشكل مناسب والقيام بأدوار فعَّالة لتحقيق النتائج المرجوة.

الشغف الأكاديمي:

هو ميل قوي نحو نشاط أو شيء معين يُحبه المتعلم، ويُقدره بشكل كبير، ويستثمر فيه الوقت والطاقة بشكل منتظم، وهو جزء من هوية المتعلم (Vallerand, 2015, 33). ويُعرف بأنه الرغبة الملحة والدافعية الداخلية نحو الدراسة والتعلم، والاندماج فيها، والشعور بالحيوية والطاقة، والمتعة أثناء ممارسة الأنشطة والمهام التعليمية، والشعور بأن الدراسة جزء من الهوية الذاتية دون أن تؤثر على جوانب الحياة الأخرى (الضبع، ٢٠٢١، ١٠٤). وهو

ميل قوي نحو نشاط يُحبه المتعلم ويعتبره مهمًا ويستثمر فيه قدرًا كبيرًا من الوقت والطاقة (Doistua, Lazcano & Madariaga, 2022, 1). وهو ميل داخلي نحو الطلبة للمشاركة في نشاط أكاديمي محدد، وقد يكون انسجاميًا يتصف بالمرونة والتوافق مع الأنشطة الأخرى، وقد يكون قهريًا يتصف بالثبات الصارم نحو النشاط الأكاديمي، فيسبب الصراع مع الأنشطة الأخرى (حسبان والعظامات، ٢٠٢٢، ٩٨).

أبعاد الشغف الأكاديمي:

أولاً: الشغف الانسجامي Harmonious passion: ويهدف إلى تكيف المتعلم مع الأنشطة بشكل جيد والمشاركة المرنة في الأنشطة والتحكم فيها، وتركيز انتباههم وطاقتهم أيضًا على المهام الأخرى التي يجب القيام بها، والقدرة على التخلي عن المشاركة في الأنشطة في يوم ما إذا لزم الأمر أو حتى إنهاء العلاقة مع الأنشطة إذا أصبحت عاملًا سلبيًا دائمًا في حياتهم (Vallerand et al, 2020, 120). وهذا النوع من الشغف يندمج من خلاله الطالب باستمتاع في نشاط أكاديمي ما بإرادته، ويستطيع التحكم فيه بحيث لا يتعارض مع مجالات الحياة الأخرى (سالمان، ٢٠٢٢، ٢٥٩).

ثانيًا: الشغف القهري Obsessive passion: يتعارض مع حياة المتعلم وجوانب من الذات، ويؤدي بشكل أساسي إلى نتائج أقل تكيفًا، وأحيانًا غير قادرة على التكيف، ويتم بطريقة أكثر سلبية، ويتحكم في المتعلم، ويؤدي هذا النوع من الشغف إلى صراع داخل المتعلم وإلى نتائج أقل استحسانًا، بما في ذلك المثابرة غير الحكيمة والمعاناة العاطفية (Vallerand, 2015, 34). وهذا النوع من الشغف يُعبر عن انغماس الطالب في نشاط أكاديمي ما بصورة قهرية بسبب ضغوط داخلية شخصية أو خارجية أو اجتماعية، ولا يستطيع التحكم في مزاولته لهذا النشاط مما يستنفذ الوقت والجهد ويؤثر سلبًا على مجالات الحياة الأخرى (سالمان، ٢٠٢٢، ٢٥٩).

مما سبق يُمكن القول بأن الشغف الأكاديمي يتمثل في نوعين هما الشغف الانسجامي: ويعكس قدرة المتعلم على التكيف مع الأنشطة الأكاديمية والتحكم فيها ويقود الطلاب إلى المشاعر الإيجابية نحو عملية التعلم ويؤدي دورًا وقائيًا للتخلص من الضغوط التي تعرض لها المتعلم وزيادة رفاهيته وتحسن أدائه الأكاديمي، بينما يؤدي الشغف القهري إلى ضعف المتعلم في التحكم في الأنشطة وصعوبة التحكم فيها ويؤثر سلبًا على الحياة الأكاديمية للمتعلم وعلى مجالات الحياة الأخرى.

التأخر الدراسي:

هو تدني مستوى التحصيل الدراسي للطالب في مادة دراسية أو أكثر عن زملائه ذوي المستوى العادي من حيث القدرات العقلية ودرجات التحصيل الدراسي (خويلد، ٢٠١٧، ٢٢٥). وهو نقص قدرة الطالب على تعلم المواد الدراسية في الجامعة وذلك لأسباب متعددة بعضها يرجع إلى المنزل وعوامل التنشئة الاجتماعية، وبعضها يرجع إلى الجامعة بإمكاناتها المادية والبشرية والعلاقات السائدة فيها سواء بين الطلاب وبعضهم البعض أو بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وبعضها يرجع إلى الطالب نفسه بظروفه الجسمية والعقلية والانفعالية (محمد، ٢٠٢١، ١٣٩).

أسباب التأخر الدراسي:

أولاً: أسباب تتعلق بالمتعلم: يرجع التأخر الدراسي إلى الكثير من العوامل التي يتعرض لها المتعلم وتُسفر عن معاناته من ارتفاع مستوى القلق، أو ضعف الثقة بالنفس، أو سلبية مفهوم الذات، أو سوء التوافق الشخصي والاجتماعي، أو الشعور بالنقص، وتوقع الفشل، وقد يرجع التأخر الدراسي أيضًا إلى انخفاض مستوى دافعية المتعلم، وانخفاض دافعيته للإنجاز، وانخفاض مستوى طموحه، وعدم الإقبال على استذكار الدروس، وانشغاله بأمور أخرى غير الدراسة، والاستخفاف المواد الدراسية، والعادات الدراسية السيئة.

ثانيًا: أسباب خاصة بالأسرة: وتتمثل في: انشغال الوالدين أو تغيبهما كثيرًا عن المنزل مما يُشعر المتعلم بعدم الاهتمام وفقدان الرعاية، التفرقة بين الأبناء في المعاملة مما يُثير الأحقاد والغيرة بينهم، ونعت الأبناء بصفات سلبية مثل: الكسل أو الغباء أو الإهمال مما يسفر عن تكوين مفهوم ذات تأثير سالب لديه، كثرة عدد الأبناء وضيق المسكن بحيث لا يستطيع التركيز في دراسته، انخفاض المستوى الاقتصادي والثقافي للأسرة مما يسفر عنه حرمانه من إشباع حاجاته الأساسية، أو تلبية متطلباته التعليمية، وضع أهداف غير واقعية لا تتناسب مع قدراتهم، إرغامه على الدراسة دون مراعاة لميوله أو مواهبه الخاصة والتمادي في ذلك، تكليفه بأعباء منزلية كثيرة.

ثالثًا: أسباب خاصة بالبيئة التعليمية: قد يرجع التأخر الدراسي في كثير من الأحيان إلى عدم كفاءة العملية التعليمية، أو سوء التدريس، أو صعوبة المواد الدراسية، وتعقدها، وجمودها، وحشوها أشياء كثيرة غير ضرورية وغير مرتبطة بحياة المتعلمين مما ينفرهم من عملية التعلم، كثرة عدد المتعلمين، تأثير الأقران؛ من حيث السخرية والمنافسة غير المتكافئة، وكثرة المقارنة

بينهم مما يزيد من روح الغيرة والحقد بينهم، كثرة التكليفات الأكاديمية والمبالغة في الامتحانات، عدم تكوين علاقات طيبة بين المتعلمين والقائمين على العملية التعليمية (الشخص، ١٩٩٢، ٤٦-٥٣).

وقد يكون التأخر الدراسي في بعض الأحيان خارج عن سيطرة المتعلمين أنفسهم بصرف النظر عن العوامل المتعلقة بالمتعلم، ويمكن أن تكون العوامل المتعلقة بالبيئة التعليمية والعوامل المتعلقة بالأسرة مسؤولة عن ذلك، فالبيئة التعليمية لها تأثير على التحصيل الأكاديمي للمتعلمين إذا كانت البيئة التعليمية غير ملائمة، فلا يمكن أن يحدث التعلم الفعال، وتؤثر جودة المواد التعليمية وتوفرها وحالة المباني والمرافق على طريقة رؤية المتعلمين للتعلم، ويميل المتعلمون إلى الفشل في الامتحانات كأداة رئيسية للتقييم بسبب الطريقة التي يتم إجراؤها بها (Chere & Hlalele, 2014, 837).

مما سبق يُمكن القول بأن تأخر طلاب الجامعات دراسيًا له تأثير سلبي على طبيعة حياتهم الشخصية والاجتماعية والأكاديمية، ويرجع التأخر الدراسي لدى هؤلاء الطلاب لأسباب تتعلق بالمتعلم نفسه من حيث انخفاض مستوى دافعيته للتعلم وضعف ثقته في نفسه وانخفاض مستوى طموحه الأكاديمي، وهناك أسباب تتعلق بالأسرة حيث العلاقات الأسرية المفككة وإرغام الأبناء على اختيار تخصصات لاتتناسب مع ميولهم الشخصية أو وضع توقعات لا تتناسب مع قدراتهم، وهناك أسباب خاصة بالبيئة الأكاديمية من حيث عدم توافر التجهيزات الكافية ووجود ضغوط أكاديمية يصعب السيطرة عليها من قِبل المتعلمين مما يؤثر سلبًا على تعلمهم.

البحوث السابقة:

بحوث تناولت الذكاء الروحي والصلابة النفسية:

أجرى (عبد الغني، ٢٠١٤) بحثًا هدف إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الروحي والصلابة النفسية، وتكونت عينة البحث من (٥٦) من والدي المعاقين، وتم تطبيق مقياس الذكاء الروحي، ومقياس الصلابة النفسية، وتوصل البحث إلى: وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الذكاء الروحي والصلابة النفسية، يُمكن التنبؤ بالصلابة النفسية تنبؤًا دالاً إحصائيًا من خلال الذكاء الروحي، لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في الذكاء الروحي والصلابة النفسية.

أجرى (Darvishzadeh & Bozorgi, 2016) بحثًا هدف إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الروحي والصلابة النفسية، وتكونت عينة البحث من (٢٠٠) طالبة بالمرحلة الثانوية، وتم تطبيق مقياس الذكاء الروحي، ومقياس الصلابة النفسية، وتوصل البحث إلى: وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين الذكاء الروحي والصلابة النفسية.

أجرى (محمد، ٢٠١٩) بحثًا هدف إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الروحي والصلابة المهنية، وتكونت عينة البحث من (٢٣٥) معلمًا ومعلمة بالمرحلة الابتدائية، وتم تطبيق مقياس الذكاء الروحي، ومقياس الصلابة المهنية، وتوصل البحث إلى: وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الذكاء الروحي والصلابة المهنية، لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في الذكاء الروحي، وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث عند مستوى (٠.٠١) في بعد التحكم والدرجة الكلية للصلابة المهنية، وعند مستوى (٠.٠٥) في بعد التحدي، وعدم وجود فروق بينهما في بعد الالتزام، تُسهم أبعاد الذكاء الروحي في التنبؤ بالصلابة المهنية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية.

أجرى (الشامي، ٢٠٢٠) بحثًا هدف إلى معرفة العلاقة السببية بين الذكاء الروحي والصلابة النفسية وسلوك التنمر، وتكونت عينة البحث من (٤٤٥) طالبًا بكلية التربية جامعة الأزهر، وتم تطبيق مقياس الذكاء الروحي، ومقياس الصلابة النفسية، ومقياس سلوك التنمر، وتوصل البحث إلى: يوجد تأثير غير مباشر سالب ودال إحصائيًا بين الذكاء الروحي وسلوك التنمر من خلال الصلابة النفسية. الأخذ بعين الاعتبار الدور الوسيط للصلابة النفسية عند بناء البرامج والاستراتيجيات القائمة على الذكاء الروحي للحد من سلوك التنمر.

أجرى (kazemi, Ramezani, Bagherian, Baneshi & khoshnood, 2021) بحثًا هدف إلى معرفة دور الذكاء الروحي في التنبؤ بالصلابة النفسية، وتكونت عينة البحث من (٣٠٠) طالبًا بالمرحلة الجامعية، وتم تطبيق مقياس الذكاء الروحي، ومقياس الصلابة النفسية، وتوصل البحث إلى: وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين الذكاء الروحي والصلابة النفسية. يُسهم الذكاء الروحي في التنبؤ بالصلابة النفسية لدى طلاب الجامعة.

تعقيب على البحوث التي تناولت الذكاء الروحي والصلابة النفسية:

- ❖ وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيًا بين الذكاء الروحي والصلابة النفسية، وتباينت أعداد العينات بين (٥٦) من والدي المعاقين في بحث (عبد الغني، ٢٠١٤)، (٤٤٥) طالبًا

بالمرحلة الجامعية في بحث (الشامي، ٢٠٢٠)، وطُبق بحث (عبدالغني، ٢٠١٤) على الذكور والإناث من والدي المعاقين، وبحث (محمد، ٢٠١٩) على معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية، وطُبق بحثي (الشامي، ٢٠٢٠)، (kazemi et al, 2021)، على الذكور بالمرحلة الجامعية، وطُبق بحث (Darvishzadeh & Bozorgi, 2016) على الإناث بالمرحلة الثانوية، وتم استخدام المنهج الوصفي في البحوث السابقة لمعرفة العلاقة بين الذكاء الروحي والصلابة النفسية، لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في الذكاء الروحي والصلابة النفسية عدا بحث (محمد، ٢٠١٩) حيث توجد فروق بين المعلمين والمعلمات في بعدي التحكم والتحدي وعدم وجود فروق بينهما في بعد الالتزام.

بحوث تناولت الذكاء الروحي والشغف الأكاديمي:

أجرى (Fard, Amiri, Oboudi, & Ramezani, 2018) بحثًا هدف إلى معرفة الدور الوسيط للشغف بين الذكاء الروحي وريادة الأعمال، وتكونت عينة البحث من (٣٨٤) طالبًا بالمرحلة الجامعية، وتم تطبيق مقياس الذكاء الروحي، ومقياس الشغف، وتوصل البحث إلى: وجود علاقة موجبة بين الذكاء الروحي والشغف، يوجد تأثير مباشر للذكاء الروحي على ريادة الأعمال من خلال الدور الوسيط للشغف لدى طلاب الجامعة.

أجرى (Fesharaki, 2019) بحثًا هدف إلى معرفة نمذجة المعادلات البنائية للعلاقات بين الشغف والذكاء الروحي، وتكونت عينة البحث من (٢٣١) من مديري الشركات، وتم تطبيق مقياس الشغف، ومقياس الذكاء الروحي، وتوصل البحث إلى: وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين الشغف والذكاء الروحي.

أجرى (المصري، ٢٠٢٢) بحثًا هدف إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الروحي والشغف الأكاديمي، وتكونت عينة البحث من (١٩٦) طالبًا وطالبة بجامعة الخليل، وتم تطبيق مقياس الذكاء الروحي، ومقياس الشغف الأكاديمي، وتوصل البحث إلى: وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين الذكاء الروحي والشغف الأكاديمي، عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الذكاء الروحي تبعًا لمتغير الجنس باستثناء بُعد التفكير الوجودي الناقد وكانت الفروق لصالح الإناث، عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الشغف الأكاديمي تبعًا لمتغير الجنس.

أجرى (حسبان والعظامات، ٢٠٢٢) بحثًا هدف إلى معرفة العلاقة بين الشغف الأكاديمي والذكاء الروحي، وتكونت عينة البحث من (٣١٨) طالبًا وطالبة بالصف العاشر

الأساسي بالأردن، وتم تطبيق مقياس الشغف الأكاديمي، ومقياس الذكاء الروحي، وتوصل البحث إلى: وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين الشغف الأكاديمي والذكاء الروحي، عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الشغف الانسجامي تبعًا لمتغير الجنس، وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) في الشغف القهري لصالح الذكور، عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الذكاء الروحي تبعًا لمتغير الجنس.

تعقيب على البحوث التي تناولت الذكاء الروحي والشغف الأكاديمي:

- وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيًا بين الذكاء الروحي والشغف الأكاديمي، وتباينت أعداد العينات بين (١٩٦) طالبًا وطالبة بالمرحلة الجامعية في بحث (المصري، ٢٠٢٢)، (٣٨٤) طالبًا من الذكور بالمرحلة الجامعية في بحث (Fard et al, 2018)، وبحث (Fesharaki, 2019) على مديري الشركات، وبحث (المصري، ٢٠٢٢) على الذكور والإناث من طلاب الجامعة، وبحث (حسبان والعظامات، ٢٠٢٢) على الذكور والإناث من طلاب الصف العاشر الأساسي، وتم استخدام المنهج الوصفي في البحوث السابقة لمعرفة العلاقة بين الذكاء الروحي والشغف الأكاديمي، لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في الذكاء الروحي والشغف الأكاديمي، عدا بعد التفكير الوجودي الناقد في بحث (المصري، ٢٠٢٢) وجود فروق لصالح الإناث، وبعد الشغف القهري في بحث (حسبان والعظامات، ٢٠٢٢) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) لصالح الذكور.

استفادة الباحث من الإطار النظري والبحوث السابقة:

يتضح من خلال العرض السابق للإطار النظري والبحوث التي تناولت متغيرات البحث ما يلي:

- عدم وجود بحوث عربية – في حدود ما اطَّلع عليه الباحث– تناولت الذكاء الروحي في الصلابة النفسية والشغف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتأخرين دراسيًا.
- صياغة مشكلة وفروض البحث، وإعداد الجلسات الخاصة بالبرنامج التدريبي القائم على أبعاد الذكاء الروحي وتحديد عدد الجلسات والزمن اللازم لكل جلسة، وتحديد أبعاد كل من: الصلابة النفسية والشغف الأكاديمي، وإعداد أدوات البحث، واستخلاص المفاهيم الإجرائية، وإعداد الفروض، وتعزيز النتائج ومناقشتها.

- ❖ إعداد التصميم التجريبي للبحث الحالي والذي يعتمد على القياس القبلي والبعدي للمجموعتين "التجريبية والضابطة"، والتتبعي للمجموعة التجريبية فى المتغيرين التابعين للبحث الحالي وهما "الصلابة النفسية والشغف الأكاديمي".
- ❖ اختيار الأسلوب الاحصائي (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، مان ويتني، ويلكوكسون) في تحليل بيانات البحث الحالي.

خامسًا: فروض البحث:

بعد استعراض الإطار النظري فإن البحث الحالي يسعى إلى اختبار الفروض التالية:

١- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية للصلابة النفسية وفي كل بُعد من أبعادها على حدة (الالتزام – التحكم– التحدي).

٢- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في الدرجة الكلية للصلابة النفسية وفي كل بُعد من أبعادها على حدة (الالتزام – التحكم– التحدي).

٣- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في الدرجة الكلية للصلابة النفسية وفي كل بُعد من أبعادها على حدة (الالتزام – التحكم– التحدي).

٤- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في كل بُعد من أبعاد الشغف الأكاديمي على حدة (الشغف الانسجامي – الشغف القهري).

٥- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في كل بُعد من أبعاد الشغف الأكاديمي على حدة (الشغف الانسجامي – الشغف القهري).

٦- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في كل بُعد من أبعاد الشغف الأكاديمي على حدة (الشغف الانسجامي – الشغف القهري).

إجراءات البحث:

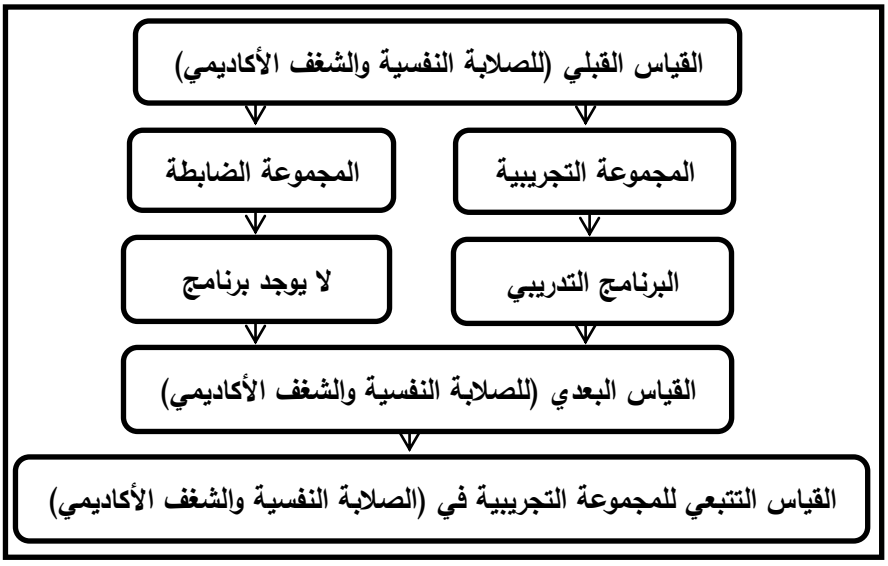
أولاً: المنهج والتصميم التجريبي:

أ- المنهج:

تم استخدام المنهج التجريبي بهدف الكشف عن أثر المتغير المستقل (البرنامج التدريبي القائم على أبعاد الذكاء الروحي) في المتغيرين التابعين (الصلابة النفسية – الشغف الأكاديمي) في ظروف يضبط الباحث فيها المتغيرات الأخرى التي يُمكن أن تترك أثرها في المتغير التابع.

ب- التصميم التجريبي:

استخدم الباحث التصميم التجريبي القائم على المجموعتين التجريبية والضابطة والشكل (١) يُوضح التصميم التجريبي المُستخدم في البحث الحالي:



شكل (١)

التصميم التجريبي للبحث

ثانياً: المُشاركون فى البحث:

أ- عينة حساب الخصائص السيكومترية: تكونت من (١٢٨) طالبًا بالفرقة الأولى من المتأخرين دراسيًا – بكلية التربية بتفهنا الأشراف – جامعة الأزهر، وبلغ متوسط العمر الزمني للعينة (١٩,٦٦) سنة، بانحراف معياري (٠,٨٥١).

ب- عينة البحث الأساسية: تكونت العينة الأساسية من (٣٣) طالبًا بالفرقة الأولى من المتأخرين دراسيًا- بكلية التربية بتفهنا الأشراف – جامعة الأزهر، وبلغ متوسط العمر الزمني للعينة (١٩,٤٢) سنة، بانحراف معياري (٠,٨٠٩)، تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.

❖ **اختيار عينة البحث الأساسية:**

تكونت عينة البحث الأساسية في صورتها المبدئية من (٦٠) طالبًا بالفرقة الأولى من المتأخرين دراسيًا "الراسبون في أكثر من مقرر دراسي" بكلية التربية بتفهنا الأشراف – جامعة الأزهر، وتم تطبيق اختبار الذكاء العالي (خيري، ١٩٨٩) لاختيار متوسطي الذكاء (٩٠:١١٠) وتم استبعاد من هم أقل أو أعلى من المتوسط، وتم استبعاد (٨) طلاب حصلوا على درجة أقل من المتوسط في مقياس التأخر الدراسي، وتم استبعاد (٤) طلاب حصلوا على درجة أعلى من المتوسط في مقياس الصلابة النفسية، وتم استبعاد (٦) طلاب حصلوا على درجة أعلى من المتوسط في الشغف الانسجامي وحصلوا على درجة أقل من المتوسط في الشغف القهري، وبالتالي أصبح عدد المشاركين (٤٢) طالبًا، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية (٢١) طالبًا، وضابطة (٢١) طالبًا، وتم استبعاد (٥) طلاب من المجموعة التجريبية لتغيبهم عن بعض جلسات البرنامج التدريبي، وبذلك أصبحت المجموعة التجريبية في صورتها النهائية مكونة من (١٦) طالبًا، وتم استبعاد (٤) طلاب من المجموعة الضابطة لعدم استكمالهم الإجابة على أدوات البحث وبذلك أصبحت المجموعة الضابطة في صورتها النهائية مكونة من (١٧) طالبًا.

ثالثاً: التكافؤ بين المجموعتين:

قام الباحث بعمل التكافؤ بين المجموعتين في المتغيرات التي يُمكن أن تتداخل مع المتغير المستقل في التأثير على المتغير التابع وهي (العمر الزمني، النوع، الذكاء، المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة المصرية، الذكاء الروحي، الصلابة النفسية، الشغف الأكاديمي، التأخر الدراسي).

أ- العمر الزمنى:

تم ضبط متغير العمر الزمني بين المجموعتين التجريبية والضابطة لضمان التكافؤ بينهما وتم حساب دلالة الفروق بين المجموعتين باستخدام مان ويتني، والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١)

قيمة (U) لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني

م	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
١	التجريبية	١٦	١٧,٦٦	٢٨٢,٥٠		٠,٧٠٢
٢	الضابطة	١٧	١٦,٣٨	٢٧٨,٥٠	١٢٥,٥٠٠	غير دالة

يتضح من الجدول (١) أن قيمة (U) بلغت (١٢٥,٥٠٠) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني.

ب- النوع:

اعتمد الباحث على نتائج البحوث التي تناولت الصلابة النفسية وهي (عبد الغني، ٢٠١٤)، (محمد، ٢٠١٩)، (Oral & Karakurt, 2022)، (Li et al, 2022)، (Singh & Joshi, 2022)، والتي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الصلابة النفسية، والبحوث التي تناولت الشغف الأكاديمي وهي (Bélanger & Ratelle, 2021)، (Zhao et al, 2021)، (المصري، ٢٠٢٢)، (حسبان والعظامات، ٢٠٢٢)، (ربيع والدليمي، ٢٠٢٢)، والتي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الشغف الأكاديمي، لذا رأى الباحث أن يضبط متغير النوع بأن يقتصر في البحث الحالي على المشاركين الذكور فقط حتى يستبعد أثر النوع.

ج- الذكاء:

تم ضبط متغير الذكاء بين المجموعتين التجريبية والضابطة لضمان التكافؤ بينهما، وذلك من خلال تطبيق اختبار الذكاء العالي إعداد (خيري، ١٩٨٩م)، وتم حساب دلالة الفروق بين المجموعتين باستخدام مان ويتني، والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢)

قيمة (U) لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الذكاء

م	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
١	التجريبية	١٦	١٦,٥٠	٢٦٤,٠٠		٠,٧٧٣
٢	الضابطة	١٧	١٧,٤٧	٢٩٧,٠٠	١٢٨,٠٠٠	غير دالة

يتضح من الجدول (٢) أن قيمة (U) بلغت (١٢٨,٠٠٠) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في الذكاء.

د- المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة المصرية:

تم ضبط المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة بين المجموعتين التجريبية والضابطة لضمان التكافؤ بينهما، وذلك من خلال تطبيق مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة إعداد (البحيري، ٢٠٠٢)، وتم حساب دلالة الفروق بين المجموعتين باستخدام مان ويتني، والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)

قيمة (U) لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي

م	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
١	التجريبية	١٦	١٦,٦٩	٢٦٧,٠٠		٠,٨٥٧
٢	الضابطة	١٧	١٧,٢٩	٢٩٤,٠٠	١٣١,٠٠٠	غير دالة

يتضح من الجدول (٣) أن قيمة (U) بلغت (١٣١,٠٠٠) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي.

هـ- الذكاء الروحي:

تم ضبط متغير الذكاء الروحي بين المجموعتين التجريبية والضابطة لضمان التكافؤ بينهما، وذلك من خلال تطبيق مقياس الذكاء الروحي (إعداد الباحث)، وتم حساب دلالة الفروق بين المجموعتين باستخدام مان ويتني، والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤)

قيمة (U) لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الذكاء الروحي

البعد	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
التفكير الوجودي	التجريبية	١٦	١٧,١٣	٢٧٤,٠٠		٠,٨٩٩
النقدي	الضابطة	١٧	١٦,٨٨	٢٨٧,٠٠	١٣٤,٠٠٠	غير دالة
إنتاج المعنى	التجريبية	١٦	١٧,١٦	٢٧٤,٥٠		٠,٨٩٣
الشخصي	الضابطة	١٧	١٦,٨٥	٢٨٦,٥٠	١٣٣,٥٠٠	غير دالة
	التجريبية	١٦	١٦,٧٥	٢٦٨,٠٠		٠,٨١٧
الوعي المتسامي	الضابطة	١٧	١٧,٢٤	٢٩٣,٠٠	١٣٢,٠٠٠	غير دالة
التوسع في حالات	التجريبية	١٦	١٧,١٩	٢٧٥,٠٠		٠,٨٤٩
الوعي	الضابطة	١٧	١٦,٨٢	٢٨٦,٠٠	١٣٣,٠٠٠	غير دالة
	التجريبية	١٦	١٦,٨٨	٢٧٠,٠٠		٠,٩٢٧
الدرجة الكلية	الضابطة	١٧	١٧,١٢	٢٩١,٠٠	١٣٤,٠٠٠	غير دالة

يتضح من الجدول (٤) أن قيمة (U) بلغت (١٣٤,٠٠٠ – ١٣٣,٥٠٠– ١٣٢,٠٠٠ – ١٣٣,٠٠٠) في الأبعاد على الترتيب، والدرجة الكلية (١٣٤,٠٠٠) وهي قيم غير دالة إحصائيًا في الأبعاد والدرجة الكلية مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في الذكاء الروحي.

و- **الصلابة النفسية:**

تم ضبط متغير الصلابة النفسية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لضمان التكافؤ بينهما، وذلك من خلال تطبيق مقياس الصلابة النفسية (إعداد الباحث)، وتم حساب دلالة الفروق بين المجموعتين باستخدام مان ويتني، والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥)

قيمة (U) لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الصلابة النفسية

البعد	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
الالتزام	التجريبية	١٦	١٧,٠٦	٢٧٣,٠٠		٠,٩٤٩
	الضابطة	١٧	١٦,٩٤	٢٨٨,٠٠	١٣٥,٠٠٠	غير دالة
التحكم	التجريبية	١٦	١٦,٥٦	٢٦٥,٠٠		٠,٦١٣
	الضابطة	١٧	١٧,٤١	٢٩٦,٠٠	١٢٩,٠٠٠	غير دالة
التحدي	التجريبية	١٦	١٦,٥٩	٢٦٥,٥٠		٠,٦٣٩
	الضابطة	١٧	١٧,٣٨	٢٩٥,٥٠	١٢٩,٥٠٠	غير دالة
الدرجة الكلية	التجريبية	١٦	١٦,٣٨	٢٦٢,٠٠		٠,٦٥٥
	الضابطة	١٧	١٧,٥٩	٢٩٩,٠٠	١٢٦,٠٠٠	غير دالة

يتضح من الجدول (٥) أن قيمة (U) بلغت (١٣٥,٠٠٠ – ١٢٩,٠٠٠– ١٢٩,٥٠٠) في الأبعاد على الترتيب، والدرجة الكلية (١٢٦,٠٠٠) وهي قيم غير دالة إحصائيًا في الأبعاد والدرجة الكلية مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في الصلابة النفسية.

ز- **الشغف الأكاديمي:**

تم ضبط متغير الشغف الأكاديمي بين المجموعتين التجريبية والضابطة لضمان التكافؤ بينهما، وذلك من خلال تطبيق مقياس الشغف الأكاديمي (إعداد الباحث)، وتم حساب دلالة الفروق بين المجموعتين باستخدام مان ويتني، والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦)

قيمة (U) لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الشغف الأكاديمي

البعد	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
الشغف الانسجامي	التجريبية	١٦	١٧,٣٨	٢٧٨,٠٠	١٣٠,٠٠٠	٠,٧٨٢
	الضابطة	١٧	١٦,٦٥	٢٨٣,٠٠		غير دالة
الشغف القهري	التجريبية	١٦	١٦,٦٩	٢٦٧,٠٠	١٣١,٠٠٠	٠,٨٣٦
	الضابطة	١٧	١٧,٢٩	٢٩٤,٠٠		غير دالة

يتضح من الجدول (٦) أن قيمة (U) بلغت (١٣٠,٠٠٠ – ١٣١,٠٠٠) في الأبعاد على الترتيب، وهي قيم غير دالة إحصائيًا مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في بُعدي الشغف الأكاديمي.

ح- التأخر الدراسي:

تم ضبط متغير التأخر الدراسي بين المجموعتين التجريبية والضابطة لضمان التكافؤ بينهما، وذلك من خلال تطبيق مقياس التأخر الدراسي (إعداد الباحث)، وتم حساب دلالة الفروق بين المجموعتين باستخدام مان ويتني، والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧)

قيمة (U) لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التأخر الدراسي

البعد	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
انخفاض الدافعية	التجريبية	١٦	١٦,٧٨	٢٦٨,٥٠	١٣٢,٥٠٠	٠,٨٦٦
	الضابطة	١٧	١٧,٢١	٢٩٢,٥٠		غير دالة
عوامل البيئة الأكاديمية	التجريبية	١٦	١٦,٧٢	٢٦٧,٥٠	١٣١,٥٠٠	٠,٨٢٩
	الضابطة	١٧	١٧,٢٦	٢٩٣,٥٠		غير دالة
العوامل الأسرية	التجريبية	١٦	١٧,٥٠	٢٨٠,٠٠	١٢٨,٠٠٠	٠,٧١٠
	الضابطة	١٧	١٦,٥٣	٢٨١,٠٠		غير دالة
الدرجة الكلية	التجريبية	١٦	١٧,٨١	٢٨٥,٠٠	١٢٣,٠٠٠	٠,٥٩٤
	الضابطة	١٧	١٦,٢٤	٢٧٦,٠٠		غير دالة

يتضح من الجدول (٧) أن قيمة (U) بلغت (١٣٢,٥٠٠ – ١٣١,٥٠٠– ١٢٨,٠٠٠) في الأبعاد على الترتيب، والدرجة الكلية (١٢٣,٠٠٠) وهي قيم غير دالة إحصائيًا في الأبعاد والدرجة الكلية مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في التأخر الدراسي.

رابعاً: أدوات البحث:

أ- البرنامج التدريبي القائم على أبعاد الذكاء الروحي (إعداد الباحث):

❖ **أسس بناء البرنامج:**

١- وضع الجلسات التدريبية لتُناسب خصائص أفراد العينة من حيث "الأهداف، والفنيات، والوسائل، والمحتوى، والتقويم.

٢- الارتباط الوثيق بين المحتوى والأهداف والفنيات التدريبية لأبعاد الذكاء الروحي والأنشطة المُستخدمة ووسائل التقويم لتحقيق الأهداف المرجوة.

٣- مراعاة التسلسل المنطقي للجلسات والارتباط الوثيق بين بعضها البعض.

٤- التنظيم الجيد لمحتوى الجلسات وتضمينها خبرات وأنشطة تتسق مع الفنيات التدريبية لأبعاد الذكاء الروحي في الصلابة النفسية والشغف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتأخرين دراسيًا.

٥- مراعاة الفروق الفردية بين أفراد العينة أثناء استخدام الفنيات التدريبية القائمة على أبعاد الذكاء الروحي بما يُحقق الهدف العام للجلسات والأهداف الإجرائية أيضًا.

❖ **عناصر بناء البرنامج:**

أولاً: الجانب المعرفى:

إعطاء المُتدربين قدرًا من المعلومات والأنشطة عن أبعاد الذكاء الروحي المُستخدمة في التدريب أثناء كل جلسة وأهمية التدريب عليها ليكونوا قادرين على القيام بما يُطلب منهم أثناء تقديم الجلسات، وحرص الباحث على أن تكون الأنشطة والمهام المُقدمة مناسبة لخصائص أفراد العينة.

ثانياً: الجانب المهارى:

التدريب على أبعاد الذكاء الروحي واستخدام الأنشطة والمهام المختلفة، وذلك بهدف الوصول إلى تحسين الصلابة النفسية والشغف الانسجامي وخفض الشغف القهري لدى طلاب الجامعة المتأخرين دراسيًا.

ثالثاً: الجانب الوجداني:

١- تنمية روح الفريق والعمل مع الجماعة.

٢- تنمية قيم التعاون والقدرة على التواصل البنَّاء والمُثمر مع الآخرين.

٣- أن يكون لديهم مثابرة عالية وإكسابهم الطمأنينة وخفض درجة القلق لديهم.

٤- حثهم على الحوار والمناقشة وتوجيه الأسئلة وتدعيم اتجاهاتهم الإيجابية وزيادة ثقتهم بأنفسهم

٥- الالتزام بالتعليمات في جو يسوده الشعور بالمرح والاطمئنان.

❖ **خطوات بناء البرنامج:**

مرت الجلسات التدريبية المُعدة للبحث الحالي بمجموعة من الخطوات على النحو الآتي:

١- الاطَّلاع على الإطار النظري الخاص بالذكاء الروحي وذلك للتعرف على أبعاده وتحديد خصائص كل بُعد وتحويل هذه الخصائص إلى مهام يتم تصميمها في البرنامج بما يتفق مع الأنشطة والمهام التدريبية لتتناسب مع أفراد العينة.

٢- التعرف على خصائص العينة ومدى مناسبة الفنيات التدريبية للأنشطة والمهام التي تتضمنها الجلسات المُعدة لذلك.

٣- تنظيم محتوى الجلسات التدريبية بحيث يُراعى خصائص العينة وطريقة تقديم الجلسات في ضوء أبعاد الذكاء الروحي.

٤- تحديد الفنيات والأنشطة والمهام والأساليب التي يتدرب عليها أفراد العينة أثناء تقديم الجلسات.

٥- إعداد أدوات التقويم الخاصة بالجلسات، وذلك بهدف التأكد من مدى تحقق أهداف الجلسات التدريبية.

٦- عرض الجلسات في صورتها الأولية على مجموعة من أساتذة علم النفس التعليمي وعددهم (١١)، لتقييمها وتحديد مدى فاعليتها ومدى ملائمتها للعينة التي يتم التطبيق عليها.

٧- إجراء التعديلات اللازمة سواء بالإضافة أو الحذف والتي تم اقتراحها من قِبل السادة الأساتذة المُحكمين للجلسات وصولاً بالجلسات إلى صورتها النهائية.

❖ **إرشادات توجيهية أثناء تنفيذ البرنامج:**

أ- إرشادات خاصة بالمدرب:

١- الإعداد المسبق للأنشطة والمهام التي يتم التدريب عليها.

٢- توفير الوسائل اللازمة لكل جلسة متمثلة في الأوراق و Data Show

٣- مُراعاة مُشاركة جميع المُتدربين في الأنشطة المقدمة في الجلسات.

٤- التوازن في عرض الأنشطة بحيث لا يطغى نشاط على آخر.

٥- استخدام التغذية الراجعة أثناء تنفيذ الجلسات.
٦- تقبل الباحث للمُتدربين واحترامهم وتوفير مناخ يسوده الأطمئنان، والبعد عن التوتر والقلق والعبارات المُحبطة للمُتدربين والتي قد تتسبب في عدم تفاعلهم أثناء الجلسات.
٧- تحفيزهم وإشعارهم بقدراتهم وتوجيه النقد البنَّاء لهم ليبذلوا الجهد لتحقيق الأهداف المرجوة.
٨- تنظيم الوقت داخل كل جلسة وذلك لتوفير فرص التدريب المناسبة لجميع المتدربين.

ب-إرشادات خاصة بالمتدربين:

١- التفاعل النشط والجاد مع الأنشطة والمهام المختلفة المُقدمة أثناء الجلسات.
٢- احترام قواعد العمل التى تم الاتفاق عليها مع الباحث وبين بعضهم البعض.
٣- حُسن الاستماع لبعضهم البعض وعدم الاستهانة بزملائهم.
٤- الممارسة الفعلية لما تم التدريب عليه أثناء الجلسات.
٥- الإجابة على التقويم المُقدم فى نهاية كل جلسة.

❖ **إجراءات تنفيذ البرنامج:**

١- بلغ عدد الجلسات التعليمية (٢٢) جلسة، زمن كل جلسة (٦٠) دقيقة، وذلك بمعدل (٣) جلسات أسبوعيًا.
٢- قدم الباحث جلسة للتعارف في بداية الجلسات لتوفير جو من الألفة والاطمئنان والثقة بالنفس لأفراد العينة.
٣- حث الباحث المُتدربين على الانتظام في حضور الجلسات والمشاركة الفعَّالة في الأنشطة والمهام التدريبية المُقدمة وحل التكليفات المطلوبة منهم.
٤- تطبيق التقويم الخاص بكل جلسة للتحقق من استخدام المُتدربين للفنيات التدريبية القائمة على أبعاد الذكاء الروحي في الأنشطة المُقدمة لهم، والوقوف على مدى تحقيقهم لأهداف الجلسات.
٥- مراجعة التكليفات المُقدمة في الجلسات السابقة قبل البدء في إجراءات الجلسة الجديدة مع توضيح الإجابات الصحيحة وتشجيعهم عليها، وتصويب الإجابات الخطأ.

وتم عرض البرنامج التدريبي المُعد للبحث الحالي على مجموعة من المُحكمين المتخصصين في مجال علم النفس التعليمي، وعددهم (١١)، وذلك لإبداء الرأي حول النقاط التالية مدى وضوح الأهداف ومناسبتها لخصائص العينة، مدى مناسبة المحتوى التعليمي والأنشطة لخصائص العينة، مدى ملاءمة إجراءات الجلسات لعينة البحث، مدى مناسبة

التقويم لأهداف الجلسات، حذف أو إضافة أو تعديل ما يرونه مناسبًا، وقد تراوحت نسب اتفاق المحكمين ما بين (٨١,٨١%-١٠٠)، وهي نسب اتفاق مقبولة، مما يدعو إلى الثقة في صلاحية البرنامج التعليمي لعينة البحث، كما قام الباحث بتعديل المُلاحظات التي أبداها المُحكمون على البرنامج.

ب-مقياس الذكاء الروحي: (إعداد الباحث)

يهدف المقياس إلى تحديد مستوى الذكاء الروحي لطلاب الجامعة المتأخرين دراسيًا، حيث اطَّلع الباحث على البحوث السابقة والمقاييس الخاصة بالذكاء الروحي وتحديد مفهومه وأبعاده، ومن البحوث ذات الدلالة في هذا الصدد (King, 2008). (عبد الغني، ٢٠١٤)، (Darvishzadeh & Bozorgi, 2016)، (محمد، ٢٠١٩)، (kazemi et al, 2021)، (Amram, 2022)، (Kuldeepsingh, 2022)، (Navya & Sharma, 2022)، (Chhabra & Rathore, 2022)، ويتكون المقياس في صورته الأولية من (٤٧) مفردة.

وتم عرض المقياس على مجموعة من المُحكمين وعددهم (١١) من المتخصصين في مجال علم النفس التعليمي، وذلك لإبداء الرأي حول النقاط التالية، مدى مُناسبة مواقف المقياس لعينة البحث، مدى مُناسبة الموقف للبعد الذي يقيسه، مدى وضوح الصياغة اللغوية للمواقف، مدى مُناسبة المقياس للهدف الذي وضع من أجله، حذف أو إضافة أو تعديل ما يرونه مناسبًا، وقد تراوحت نسب اتفاق المحكمين ما بين (٨١,٨١%-١٠٠)، وهي نسب اتفاق مقبولة، مما يدعو إلى الثقة في صلاحية المقياس لعينة البحث، كما قام الباحث بتعديل الملاحظات التي أبداها المحكمون على المقياس.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: الصدق: اعتمد الباحث في حساب صدق المقياس على الآتي:

أ- **التحليل العاملي:** تم حساب التحليل العاملي لدرجات المقياس من خلال إعداد مصفوفة الارتباطات لمفردات الاختبار (٤٧×٤٧) على العينة الاستطلاعية (ن= ١٢٨)، وحساب مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي باستخدام اختبار Kmo Test حيث بلغت قيمة إحصائي اختبار Kmo في تحليل هذا المقياس (٠,٧٥٤)، أي أكبر من الحد الأدنى الذي اشترطه Kaiser وبالتالي فإنه يمكن الحكم بكفاية حجم العينة لإجراء هذا التحليل، وتم إجراء التحليل العاملي بطريقة تحليل المكونات الرئيسة لهوتلينج للحصول على العوامل المكونة للمقياس بجذر كامن لهذه العوامل أكبر من الواحد الصحيح، وتم التوصُل

إلى أربعة عوامل، وكانت قيم الجذر الكامن للعوامل على التوالي هي: (٦,٩٤٤، ٤,٦٤٥، ٤,٢٠٦، ٣,٤٢٧)، ولإعطاء معنى نفسي لهذه العوامل الناتجة في كل بعد، تم عمل التدوير المتعامد للعوامل على الحاسوب بطريقة فاريماكس لكايزر (Kaiser)، واتبع الباحث محك كايزرKaiser لاختيار تشبعات الفقرات بالعوامل، والذي يعتبر التشبعات التي تصل إلى (٠,٣) أو أكثر تشبعات دالة، وتشير نتيجة التحليل العاملي بعد التدوير إلى وجود أربعة عوامل والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨)

العوامل المستخرجة وتشبعاتها بعد التدوير المتعامد لمصفوفة مفردات مقياس الذكاء الروحي

المفردة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	المفردة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
١	٠,٤٤٢				٢٥			٠,٦١٨	
٢		٠,٤٨١			٢٦			٠,٣٥٦	
٣	٠,٦٣٥				٢٧	٠,٤٧٧			
٤				٠,٣٤٦	٢٨				٠,٣٤٠
٥				٠,٤٦٥	٢٩		٠,٤٧٣		
٦		٠,٣٢٧			٣٠	٠,٤٩٦			
٧	٠,٦٥٢				٣١				٠,٤٦٧
٨	٠,٦٦٨				٣٢			٠,٤٨٥	
٩			٠,٧١٦		٣٣				٠,٥٧٢
١٠			٠,٦٩٤		٣٤			٠,٣٦١	
١١					٣٥				٠,٤٢٣
١٢				٠,٤٨٦	٣٦			٠,٦٤٥	
١٣	٠,٤٩١				٣٧		٠,٦٨٧		
١٤		٠,٤٩٨			٣٨		٠,٧٣٤		
١٥	٠,٦٨٢				٣٩				
١٦	٠,٣٧١				٤٠	٠,٦٩٥			
١٧			٠,٤٠٩		٤١			٠,٦٦٧	
١٨				٠,٣١٨	٤٢				٠,٦٥٥
١٩		٠,٧٠٦			٤٣		٠,٤٥١		
٢٠		٠,٤٩٧			٤٤	٠,٣٥٢			
٢١			٠,٤٣٤		٤٥			٠,٥٠٩	
٢٢		٠,٧٨٣			٤٦				
٢٣	٠,٥١٩				٤٧		٠,٤٦٣		
٢٤				٠,٤٤٤					
			الجذر الكامن التباين			٦,٩٤٤	٤,٦٤٥	٤,٢٠٦	٣,٤٢٧
						%١٤,٧٧٥	%٩,٨٨٢	%٨,٩٥٠	%٧,٢٩٠

يتضح من الجدول (٨) أن **العامل الأول** قد تشبع بالمفردات رقم (١، ٣، ٧، ٨، ١٣، ١٥، ١٦، ٢٣، ٢٧، ٣٠، ٤٠، ٤٤) وبلغ عددها (١٢) مفردة، وقد كان الجذر الكامن (٦,٩٤٤) بنسبة تباين (١٤,٧٧٥%)، وتكشف مضامين هذه المفردات عن (التفكير الوجودي النقدي)، وأن **العامل الثاني** قد تشبع بالمفردات رقم (٢، ٦، ١٤، ١٩، ٢٠، ٢٢، ٢٩، ٣٧، ٣٨، ٤٣، ٤٧) وبلغ عددها (١١) مفردة، وقد كان الجذر الكامن (٤,٦٤٥) بنسبة تباين (٩,٨٨٢%)، وتكشف مضامين هذه المفردات عن(الوعي المتسامي)، وأن **العامل الثالث** قد تشبع بالمفردات رقم (٩، ١٠، ١٧، ٢١، ٢٥، ٢٦، ٣٢، ٣٤، ٣٦، ٤١، ٤٥) وبلغ عددها

(١١) مفردة، وقد كان الجذر الكامن (٤,٢٠٦) بنسبة تباين (٨,٩٥٠%)، وتكشف مضامين هذه المفردات عن (التوسع في حالات الوعي)، وأن **العامل الرابع** قد تشبع بالمفردات رقم (٤، ٥، ١٢، ١٨، ٢٤، ٢٨، ٣١، ٣٣، ٣٥، ٤٢) وبلغ عددها (١٠) مفردات، وقد كان الجذر الكامن (٣,٤٢٧) بنسبة تباين (٧,٢٩٠%)، وتكشف مضامين هذه المفردات عن (إنتاج المعنى الشخصي)، كما يتضح أنَّ المفردات أرقام (١١)، (٣٩)، (٤٦)، ليس لهم أية تشبعات دالة حيث كان تشبعهم أقل من (٠,٣)، وبالتالي تم حذفهم من المقياس وبذلك تصبح الصورة النهائية للمقياس مكونة من (٤٤) مفردة.

ثانيًا: الإتساق الداخلي:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩)

معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الروحي (ن=١٢٨)

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	**٠,٤٢٦	١٢	**٠,٥٠١	٢٣	**٠,٤١٣	٣٤	**٠,٢٨٩
٢	**٠,٤٩٧	١٣	**٠,٣٨٤	٢٤	**٠,٥٦٩	٣٥	**٠,٣٢٢
٣	**٠,٢٧٨	١٤	*٠,٢١٥	٢٥	**٠,٥٣٦	٣٦	**٠,٥٣٠
٤	**٠,٣١٢	١٥	**٠,٤٤٩	٢٦	**٠,٤٧٠	٣٧	**٠,٣٩٩
٥	**٠,٥١١	١٦	**٠,٤٢٨	٢٧	**٠,٣٠٢	٣٨	*٠,٢٢١
٦	**٠,٢٨٩	١٧	**٠,٣٣٥	٢٨	**٠,٣٩٤	٣٩	**٠,٤٧٥
٧	**٠,٤٤٦	١٨	**٠,٥٠٨	٢٩	**٠,٤٧٧	٤٠	**٠,٥٠٩
٨	**٠,٣٧١	١٩	**٠,٢٩٧	٣٠	**٠,٢٦٤	٤١	**٠,٦١٨
٩	**٠,٥٢٤	٢٠	**٠,٣٦٢	٣١	**٠,٦٢٧	٤٢	**٠,٣٣٠
١٠	**٠,٣٩٩	٢١	**٠,٤٨١	٣٢	**٠,٤٤٣	٤٣	**٠,٤٢٧
١١	**٠,٤٥٣	٢٢	**٠,٣٢٠	٣٣	*٠,٢٢٨	٤٤	**٠,٤٩٠

يتضح من الجدول (٩) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٢١٥، ٠,٦٢٧)، وأن هذه القيم مقبولة، وتم حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والبعد الذي تنتمي إليه، والجدول (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠)

معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (ن= ١٢٨)

البعد الأول	معامل الارتباط	البعد الثاني	معامل الارتباط	البعد الثالث	معامل الارتباط	البعد الرابع	معامل الارتباط
١	**٠,٣٦٤	٢	**٠,٦٩٠	٩	**٠,٤٥٨	٤	**٠,٥٧١
٣	**٠,٥٣١	٦	**٠,٤٤٥	١٠	**٠,٤٩٧	٥	**٠,٣٢٩
٧	**٠,٣٩٦	١٤	**٠,٣٧٢	١٧	**٠,٦٣٦	١٢	**٠,٦٩٠

٨	**٠,٤٤٨	١٩	**٠,٥٣٣	٢١	**٠,٧١٦	١٨	**٠,٤٩٩
١٣	**٠,٤٣٢	٢٠	**٠,٤٣٤	٢٥	**٠,٦٧٥	٢٤	**٠,٧٤٤
١٥	**٠,٦٨٨	٢٢	**٠,٥٠٦	٢٦	**٠,٤٩٩	٢٨	**٠,٣٦٣
١٦	**٠,٤٧٩	٢٩	**٠,٤٦٠	٣٢	**٠,٤٨٤	٣١	**٠,٤٠٢
٢٣	**٠,٥٢٥	٣٧	**٠,٥٨٧	٣٤	**٠,٦٥٢	٣٣	**٠,٧٢٩
٢٧	**٠,٦٤٧	٣٨	**٠,٥١٣	٣٦	**٠,٣٩٧	٣٥	**٠,٤٧٥
٣٠	**٠,٦١٢	٤٣	**٠,٧٢٠	٤١	**٠,٥٨٩	٤٢	**٠,٦٩٧
٤٠	**٠,٣٩١	٤٧	**٠,٤٨٣	٤٥	**٠,٦٤٠		
٤٤	**٠,٤٨٩						

يتضح من الجدول (١٠) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٣٢٩، ٠,٧٤٤)، وأن هذه القيم مقبولة، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، وتم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (١١) يوضح ذلك.

جدول (١١)

معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الروحي (ن=١٢٨)

الابعاد	التفكير الوجودي النقدي	إنتاج المعني الشخصي	الوعي المتسامي	التوسع في حالات الوعي	الدرجة الكلية
التفكير الوجودي النقدي	-				
إنتاج المعني الشخصي	**٠,٦٩٤	-			
الوعي المتسامي	**٠,٧٣٥	**٠,٧٦١	-		
التوسع في حالات الوعي	**٠,٧١٩	**٠,٧٠٧	**٠,٧٩٢	-	
الدرجة الكلية	**٠,٨٠٢	**٠,٧٨٨	**٠,٨٣٤	**٠,٨١٧	-

يتضح من الجدول (١١) أن معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٦٩٤ ،٠,٨٣٤)، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس.

ثالثاً: الثبات: استخدم الباحث لحساب الثبات الطرق التالية:

أ- **معامل ثبات ألفا كرونباخ:** استخدم الباحث معامل ألفا كرونباخ لحساب معامل الثبات لكل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية، والجدول (١٢) يوضح ذلك.

جدول (١٢)

معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الروحي (ن=١٢٨)

م	البعد	معامل الثبات
١	التفكير الوجودي النقدي	٠,٨٤٢
٢	إنتاج المعني الشخصي	٠,٨١٨
٣	الوعي المتسامي	٠,٨٩١
٤	التوسع في حالات الوعي	٠,٨٧٣
	الدرجة الكلية	٠,٨٦٤

يتضح من الجدول (١٢) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ بالنسبة لأبعاد المقياس المُستخدم تراوحت ما بين (٠,٨١٨، ٠,٨٩١)، وبلغت قيمتها للمقياس ككل (٠,٨٦٤)، وهي قيم مقبولة مما يؤكد صلاحية استخدام هذا المقياس.

ب- معامل الثبات باستخدام طريقة إعادة التطبيق: تم حساب ثبات المقياس من خلال استخدام طريقة إعادة التطبيق بعد فاصل زمني مقداره أسبوعين، وبلغ معامل الثبات (٠,٨٢٢**) وهو معامل دال إحصائيًا مما يدعو للثقة في صحة استخدام المقياس.

الصورة النهائية للمقياس:

بعد حساب الخصائص السيكومترية للمقياس، وما ترتب عليها من حذف ثلاث مفردات أرقام (١١)، (٣٩)، (٤٦)، أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٤٤) مفردة موزعة على أربعة أبعاد، ويتم تصحيح المقياس باختيار إحدى البدائل وفقًا لأسلوب ليكرت الخماسي والتي تتدرج (١ : ٥)، وبذلك تتراوح الدرجة على المقياس بين (٤٤- ٢٢٠).

ج-مقياس الصلابة النفسية: (إعداد الباحث)

يهدف المقياس إلى تحديد مستوى الصلابة النفسية لطلاب الجامعة المتأخرين دراسيًا، حيث اطَّلع الباحث على البحوث السابقة والمقاييس الخاصة بالصلابة النفسية وتحديد مفهومها وأبعادها، ومن البحوث ذات الدلالة في هذا الصدد (عبد الغني، ٢٠١٤)، (Darvishzadeh & Bozorgi, 2016)، (محمد، ٢٠١٩)، (kazemi et al, 2021)، (Oral & Karakurt, 2022)، (Nouri, Krauss, Ahrari, Ismail & Arshad, 2022)، (Liu et al, 2022)، ويتكون المقياس في صورته الأولية من (٣٠) موقفًا

وتم عرض المقياس على مجموعة من المُحكمين وعددهم (١١) من المتخصصين في مجال علم النفس التعليمي، وذلك لإبداء الرأي حول النقاط التالية، مدى مُناسبة مواقف المقياس لعينة البحث، مدى مُناسبة الموقف للبعد الذي يقيسه، مدى وضوح الصياغة اللغوية للمواقف، مدى مُناسبة المقياس للهدف الذي وضع من أجله، حذف أو إضافة أو تعديل ما يرونه مناسبًا، وقد تراوحت نسب اتفاق المحكمين ما بين (٩٠,٩٠%-١٠٠)، وهي نسب اتفاق مقبولة، مما يدعو إلى الثقة في صلاحية المقياس لعينة البحث، كما قام الباحث بتعديل الملاحظات التي أبداها المحكمون على المقياس.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: الصدق: اعتمد الباحث فى حساب صدق المقياس على الآتي:

أ- **التحليل العاملي:** تم حساب التحليل العاملي لدرجات المقياس من خلال إعداد مصفوفة الارتباطات لمفردات الاختبار (٣٠×٣٠) على العينة الاستطلاعية (ن= ١٢٨)، وحساب مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي باستخدام اختبار Kmo Test حيث بلغت قيمة إحصائي اختبار Kmo في تحليل هذا المقياس (٠,٧٨٢)، أي أكبر من الحد الأدنى الذي اشترطه Kaiser وبالتالي فإنه يمكن الحكم بكفاية حجم العينة لإجراء هذا التحليل، وتم إجراء التحليل العاملي بطريقة تحليل المكونات الرئيسة لهوتلينج للحصول على العوامل المكونة للمقياس بجذر كامن لهذه العوامل أكبر من الواحد الصحيح، وتم التوصُل إلى ثلاثة عوامل، وكانت قيم الجذر الكامن للعوامل على التوالي هي: (٥,١٧٩، ٣,٧١٩، ٢,٩٨٣)، ولإعطاء معنى نفسي لهذه العوامل الناتجة في كل بعد، تم عمل التدوير المتعامد للعوامل على الحاسوب بطريقة فاريماكس لكايزر (Kaiser)، واتبع الباحث محك كايزر Kaiser لاختيار تشبعات الفقرات بالعوامل، والذي يعتبر التشبعات التي تصل إلى (٠,٣) أو أكثر تشبعات دالة، وتشير نتيجة التحليل العاملي بعد التدوير إلى وجود ثلاثة عوامل والجدول (١٣) يوضح ذلك.

جدول (١٣)

العوامل المستخرجة وتشبعاتها بعد التدوير المتعامد لمصفوفة مواقف مقياس الصلابة النفسية

الموقف	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	الموقف	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
١		,٤٣٠		١٦	٠,٦٠٨		
٢			,٦٠٠	١٧	٠,٦٦٦		
٣	,٤٠٢			١٨		٠,٦٢٨	
٤		,٤٢٥		١٩	٠,٥٦٦		
٥		,٤٨٢		٢٠		٠,٧١٣	
٦			,٤٥٨	٢١			٠,٤١٦
٧	,٤٦١			٢٢	٠,٥٣١		
٨	,٥٠٤			٢٣	٠,٧١٩		
٩	,٥١٤			٢٤		٠,٤٨٢	

١٠			٢٥	,٥٥١		٠,٤٥٦
١١			٢٦	,٧١٠		٠,٦١١
١٢		,٣٨٤	٢٧		٠,٥٨٥	
١٣			٢٨	,٦٣٤	٠,٦٢٠	
١٤			٢٩	,٥٧٤		٠,٤٢١
١٥			٣٠	,٥٥١	٠,٦٥٧	
				الجذر الكامن	٥,١٧٩	٣,٧١٩	٢,٩٨٣
				التباين	١٧,٢٦٥	١٢,٣٩٠	٩,٩٤٥
					%	%	%

يتضح من الجدول (١٣) أن **العامل الأول** قد تشبع بالمواقف رقم (٣، ٧، ٨، ٩، ١٢، ١٦، ١٧، ١٩، ٢٢، ٢٣، ٢٧، ٣٠) وبلغ عددها (١٢) موقفًا، وقد كان الجذر الكامن (٥,١٧٩) بنسبة تباين (١٧,٢٦٥%)، وتكشف مضامين هذه المواقف عن (التحدي)، وأن **العامل الثاني** قد تشبع بالمواقف رقم (١، ٤، ٥، ١١، ١٥، ١٨ ،٢٠، ٢٤، ٢٨) وبلغ عددها (٩) مواقف، وقد كان الجذر الكامن (٣,٧١٩) بنسبة تباين (١٢,٣٩٠%)، وتكشف مضامين هذه المفردات عن(التحكم)، وأن **العامل الثالث** قد تشبع بالمواقف رقم (٢، ٦، ١٠، ١٣، ١٤، ٢١، ٢٥، ٢٦، ٢٩) وبلغ عددها (٩) مواقف، وقد كان الجذر الكامن (٢,٩٨٣) بنسبة تباين (٩,٩٤٥%)، وتكشف مضامين هذه المواقف عن (الالتزام)، كما يتضح أن جميع المواقف لها تشبعات دالة حيث كانت تشبعات كل منها أكبر من (٠,٣)، وبالتالي تم الإبقاء على مواقف المقياس وبذلك تصبح الصورة النهائية للمقياس مكونة من (٣٠) موقفًا.

ثانيًا: الإتساق الداخلي:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل موقف والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (١٤) يوضح ذلك.

جدول (١٤)

معاملات الارتباط بين المواقف والدرجة الكلية لمقياس الصلابة النفسية (ن=١٢٨)

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٣٢٩**	٩	٠,٣٨٩**	١٧	٠,٤٦٢**	٢٥	٠,٣٩٩**
٢	٠,٣٨١**	١٠	٠,٤٢٥**	١٨	٠,٤٣٢**	٢٦	٠,٢٧٥**
٣	٠,٤٠١**	١١	٠,٣٦٦**	١٩	٠,٣٤٥**	٢٧	٠,٥٢١**
٤	٠,٢٩٤**	١٢	٠,٢٥٩**	٢٠	٠,٢٠٧*	٢٨	٠,٤٢٧**
٥	٠,٣١٦**	١٣	٠,٥٠٢**	٢١	٠,٣٢٤**	٢٩	٠,٤٩٢**
٦	٠,٤٧٣**	١٤	٠,٣٤٦**	٢٢	٠,٣١٩**	٣٠	٠,٣٥٧**
٧	٠,٣٥٢**	١٥	٠,٣١١**	٢٣	٠,٢٨٦**		
٨	٠,٢١٢*	١٦	٠,٤٨٨**	٢٤	٠,٤٤٠**		

يتضح من الجدول (١٤) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٢٠٧، ٠,٥٢١)، وأن هذه القيم مقبولة، وتم حساب معامل الارتباط بين درجة كل موقف والبعد الذي ينتمي إليه، والجدول (١٥) يوضح ذلك.

جدول (١٥)

معاملات الارتباط بين درجات كل موقف والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه (ن= ١٢٨)

البعد الأول	معامل الارتباط	البعد الثاني	معامل الارتباط	البعد الثالث	معامل الارتباط
٣	٠,٤٢١**	١	٠,٥٠٥**	٢	٠,٧١٣**
٧	٠,٤٧٦**	٤	٠,٤٥٧**	٦	٠,٥٥٩**
٨	٠,٣٩٨**	٥	٠,٦٣٦**	١٠	٠,٥٧٠**
٩	٠,٥٤٧**	١١	٠,٧٢٤**	١٣	٠,٤٣٣**
١٢	٠,٤٨٨**	١٥	٠,٣٩٢**	١٤	٠,٦٧٤**
١٦	٠,٥٢٣**	١٨	٠,٤١٦**	٢١	٠,٤٦٧**
١٧	٠,٧١٧**	٢٠	٠,٦٩٩**	٢٥	٠,٣٨٦**
١٩	٠,٤٤٩**	٢٤	٠,٤٨٥**	٢٦	٠,٧٠٩**
٢٢	٠,٥٩٤**	٢٨	٠,٥٧٤**	٢٩	٠,٤٤٢**
٢٣	٠,٦٦٢**				
٢٧	٠,٧٣٩**				
٣٠	٠,٥٨٣**				

يتضح من الجدول (١٥) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٣٨٦، ٠,٧٣٩)، وأن هذه القيم مقبولة، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، وتم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (١٦) يوضح ذلك.

جدول (١٦)

معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الصلابة النفسية (ن=١٢٨)

الابعاد	الالتزام	التحكم	التحدي	الدرجة الكلية
الالتزام	-			
التحكم	٠,٥٢٨**	-		
التحدي	٠,٦١٢**	٠,٦٨٤**	-	
الدرجة الكلية	٠,٧٢٢**	٠,٦٩١**	٠,٧٤٩**	-

يتضح من الجدول (١٦) أن معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٥٢٨ ،٠,٧٤٩)، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس.

ثالثاً: الثبات: استخدم الباحث لحساب الثبات الطرق التالية:

أ- **معامل ثبات ألفا كرونباخ:** استخدم الباحث معامل ألفا كرونباخ لحساب معامل الثبات لكل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية، والجدول (١٧) يوضح ذلك.

جدول (١٧)

معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الصلابة النفسية (ن=١٢٨)

م	البعد	معامل الثبات
١	الالتزام	٠,٨٠٢
٢	التحكم	٠,٧٨٩
٣	التحدي	٠,٨٢٣
	الدرجة الكلية	٠,٨١٦

يتضح من الجدول (١٧) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ بالنسبة لأبعاد المقياس المُستخدم تراوحت ما بين (٠,٧٨٩ ،٠,٨٢٣)، وبلغت قيمتها للمقياس ككل (٠,٨١٦)، وهي قيم مقبولة مما يؤكد صلاحية استخدام هذا المقياس.

ب- **معامل الثبات باستخدام طريقة إعادة التطبيق:** تم حساب ثبات المقياس من خلال استخدام طريقة إعادة التطبيق بعد فاصل زمني مقداره أسبوعين، وبلغ معامل الثبات (٠,٧٩٢**) وهو معامل دال إحصائيًا مما يدعو للثقة في صحة استخدام المقياس.

الصورة النهائية للمقياس:

بعد حساب الخصائص السيكومترية للمقياس، وما ترتب عليها من عدم حذف أي موقف من مواقف المقياس، أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٣٠) موقفًا موزعة على ثلاثة أبعاد، ويتبع كل موقف ثلاث استجابات، إحداها تُعبر عن الاستجابة بدرجة مرتفعة، والثانية تُعبر عن الاستجابة بدرجة متوسطة، والثالثة تُعبر عن الاستجابة بدرجة

منخفضة، ويحصل الطالب على ثلاث درجات للاستجابة المرتفعة، ودرجتين للاستجابة المتوسطة، ودرجة واحدة للاستجابة المنخفضة ومن ثم فإن أعلى درجة للمقياس (٩٠)، والدرجة المتوسطة (٦٠)، وأدنى درجة للمقياس (٣٠).

د- مقياس الشغف الأكاديمي: (إعداد الباحث)

يهدف المقياس إلى تحديد مستوى الشغف الأكاديمي لطلاب الجامعة المتأخرين دراسيًا، حيث اطَّلع الباحث على البحوث السابقة والمقاييس الخاصة بالشغف الأكاديمي وتحديد مفهومه وأبعاده، ومن البحوث ذات الدلالة في هذا الصدد (Vallerand et al, 2020)، (Zhao et al, 2021)، (Bélanger & Ratelle, 2021). (المصري، ٢٠٢٢)، (حسبان والعظامات، ٢٠٢٢)، (ربيع والدليمي، ٢٠٢٢)، (Doistua et al, 2022). ويتكون المقياس في صورته الأولية من (٢٢) مفردة

وتم عرض المقياس على مجموعة من المُحكمين وعددهم (١١) من المتخصصين في مجال علم النفس التعليمي، وذلك لإبداء الرأي حول النقاط التالية، مدى مُناسبة مواقف المقياس لعينة البحث، مدى مُناسبة الموقف للبعد الذي يقيسه، مدى وضوح الصياغة اللغوية للمواقف، مدى مُناسبة المقياس للهدف الذي وضع من أجله، حذف أو إضافة أو تعديل ما يرونه مناسبًا، وقد تراوحت نسب اتفاق المحكمين ما بين (٩٠,٩٠%-١٠٠)، وهي نسب اتفاق مقبولة، مما يدعو إلى الثقة في صلاحية المقياس لعينة البحث، كما قام الباحث بتعديل الملاحظات التي أبداها المحكمون على المقياس.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: الصدق: اعتمد الباحث فى حساب صدق المقياس على الآتي:

أ- **التحليل العاملي:** تم حساب التحليل العاملي لدرجات المقياس من خلال إعداد مصفوفة الارتباطات لمفردات الاختبار (٢٢×٢٢) على العينة الاستطلاعية (ن= ١٢٨)، وحساب مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي باستخدام اختبار Kmo Test حيث بلغت قيمة إحصائي اختبار Kmo في تحليل هذا المقياس (٠,٦٨٤)، أي أكبر من الحد الأدنى الذي اشترطه Kaiser وبالتالي فإنه يمكن الحكم بكفاية حجم العينة لإجراء هذا التحليل، وتم إجراء التحليل العاملي بطريقة تحليل المكونات الرئيسة لهوتلينج للحصول على العوامل المكونة للمقياس بجذر كامن لهذه العوامل أكبر من الواحد الصحيح، وتم التوصُل إلى عاملين، وكانت قيم الجذر الكامن للعوامل على التوالي هي: (٣,٥٨١، ٢,٦٤٧)،

ولإعطاء معنى نفسي لهذه العوامل الناتجة في كل بعد، تم عمل التدوير المتعامد للعوامل على الحاسوب بطريقة فاريماكس لكايزر (Kaiser)، واتبع الباحث محك كايزر Kaiserلاختيار تشبعات الفقرات بالعوامل، والذي يعتبر التشبعات التي تصل إلى (٠,٣) أو أكثر تشبعات دالة، وتشير نتيجة التحليل العاملي بعد التدوير إلى وجود عاملين والجدول (١٨) يوضح ذلك.

جدول (١٨)

العوامل المستخرجة وتشبعاتها بعد التدوير المتعامد لمصفوفة مفردات مقياس الشغف الأكاديمي

المفردة	العامل الأول	العامل الثاني	المفردة	العامل الأول	العامل الثاني
١	٠,٣٣٩		١٢	٠,٥٤٣	
٢		٠,٥٣٤	١٣	٠,٦٠٦	
٣	٠,٣٥٢		١٤		٠,٤٨٩
٤	٠,٤٧١		١٥	٠,٦٠١	
٥		٠,٣٣٢	١٦	٠,٦٠٣	
٦	٠,٣٤٠		١٧		٠,٧٠٦
٧		٠,٤٣٤	١٨	٠,٥٠٩	
٨		٠,٥٨٣	١٩		٠,٦٧٢
٩			٢٠		٠,٥٥٠
١٠	٠,٦٣٢		٢١		
١١		٠,٤٠٩	٢٢	٠,٥٢٨	
	الجذر الكامن			٣,٥٨١	٢,٦٤٧
	التباين			%١٧,٠٥١	%١٢,٦٠٢

يتضح من الجدول (١٨) أن **العامل الأول** قد تشبع بالمفردات رقم (١، ٣، ٤، ٦، ١٠، ١٢، ١٣، ١٥، ١٦، ١٨، ٢٢) وبلغ عددها (١١) مفردة، وقد كان الجذر الكامن (٣,٥٨١) بنسبة تباين (١٧,٠٥١%)، وتكشف مضامين هذه المواقف عن (الشغف القهري)، وأن **العامل الثاني** قد تشبع بالمواقف رقم (٢، ٥، ٧، ٨، ١١، ١٤ ،١٧، ١٩، ٢٠) وبلغ عددها (٩) مفردات، وقد كان الجذر الكامن (٢,٦٤٧) بنسبة تباين (١٢,٦٠٢%)، وتكشف مضامين هذه المفردات عن(الشغف الانسجامي)، كما يتضح أنَّ المفردتين رقما (٩)، (٢١)، ليس لهما أية تشبعات دالة حيث كان تشبعهما أقل من (٠,٣)، وبالتالي تم حذفهما من المقياس وبذلك تصبح الصورة النهائية للمقياس مكونة من (٢٠) مفردة.

ثانيًا: الإتساق الداخلي:

تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والبعد الذي تنتمي إليه، والجدول (١٩) يوضح ذلك.

جدول (١٩)

معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (ن= ١٢٨)

البعد الأول	معامل الارتباط	البعد الثاني	معامل الارتباط
١	٠,٤٧١**	٢	٠,٦٣٩**
٣	٠,٣٤٢**	٥	٠,٤٧٠**
٤	٠,٣٦٦**	٧	٠,٥٨٤**
٦	٠,٤٣٩**	٨	٠,٤٩٥**
١٠	٠,٥٦٧**	١١	٠,٤٢٦**
١٢	٠,٥٨١**	١٤	٠,٧٠٢**
١٣	٠,٤٩٣**	١٧	٠,٥٥٤**
١٥	٠,٦٠٩**	١٩	٠,٤٤٠**
١٦	٠,٤٨٥**	٢٠	٠,٣٧٦**
١٨	٠,٥٢٣**		
٢٢	٠,٦٩٢**		

يتضح من الجدول (١٩) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٣٤٢، ٠,٧٠٢)، وأن هذه القيم مقبولة، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، وتم حساب معامل الارتباط بين أبعاد المقياس، والجدول (٢٠) يوضح ذلك.

جدول (٢٠)

معاملات الارتباط بين الأبعاد لمقياس الشغف الأكاديمي (ن=١٢٨)

الابعاد	الشغف الانسجامي	الشغف القهري
الشغف الانسجامي	-	
الشغف القهري	٠,٧٧٤**	-

يتضح من الجدول (٢٠) أن معامل الارتباط بلغ (٠,٧٧٤) وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس.

ثالثاً: الثبات: استخدم الباحث لحساب الثبات الطرق التالية:

أ- **معامل ثبات ألفا كرونباخ:** استخدم الباحث معامل ألفا كرونباخ لحساب معامل الثبات لكل بُعد من أبعاد المقياس، والجدول (٢١) يوضح ذلك.

جدول (٢١)

معاملات الثبات لأبعاد مقياس الشغف الأكاديمي (ن=١٢٨)

م	البعد	معامل الثبات
١	الشغف الانسجامي	٠,٨٥٤
٢	الشغف القهري	٠,٨٣٧

يتضح من الجدول (٢١) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ بالنسبة لأبعاد المقياس المُستخدم تراوحت ما بين (٠,٨٣٧، ٠,٨٥٤)، وهي قيم مقبولة مما يؤكد صلاحية استخدام هذا المقياس.

ب- معامل الثبات باستخدام طريقة إعادة التطبيق: تم حساب ثبات بُعدي المقياس من خلال استخدام طريقة إعادة التطبيق بعد فاصل زمني مقداره أسبوعين، وبلغ معامل الثبات للشغف الانسجامي (٠,٨٧٢**)، وبلغ معامل الثبات للشغف القهري (٠,٨٤٠**)، وهي معاملات دالة إحصائيًا مما يدعو للثقة في صحة استخدام المقياس.

الصورة النهائية للمقياس:

بعد حساب الخصائص السيكومترية للمقياس، وما ترتب عليها من حذف المفردتين رقما (٩)، (٢١)، أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٢٠) مفردة موزعة على بُعدين، ويتم تصحيح المقياس باختيار إحدى البدائل وفقًا لأسلوب ليكرت الخماسي والتي تتدرج (١ : ٥)، وبذلك تتراوح الدرجة على المقياس بين (٢٠- ١٠٠).

هـ- مقياس التأخر الدراسي: (إعداد الباحث)

يهدف المقياس إلى تحديد مستوى التأخر الدراسي لطلاب الجامعة المتأخرين دراسيًا، حيث اطَّلع الباحث على البحوث السابقة والمقاييس الخاصة بالتأخر الدراسي وتحديد مفهومه وأبعاده، ومن البحوث ذات الدلالة في هذا الصدد (الشخص، ١٩٩٢)، (العبادي وآخرون، ٢٠١١)، (Chere & Hlalele, 2014)، (خويلد، ٢٠١٧)، (محمد، ٢٠٢١)، ويتكون المقياس في صورته الأولية من (٤٣) مفردة.

وتم عرض المقياس على مجموعة من المُحكمين وعددهم (١١) من المتخصصين في مجال علم النفس التعليمي، وذلك لإبداء الرأي حول النقاط التالية، مدى مُناسبة مواقف المقياس لعينة البحث، مدى مُناسبة الموقف للبعد الذي يقيسه، مدى وضوح الصياغة اللغوية للمواقف، مدى مُناسبة المقياس للهدف الذي وضع من أجله، حذف أو إضافة أو تعديل ما يرونه مناسبًا، وقد تراوحت نسب اتفاق المحكمين ما بين (٨١,٨١%-١٠٠%)، وهي نسب اتفاق مقبولة، مما يدعو إلى الثقة فى صلاحية المقياس لعينة البحث، كما قام الباحث بتعديل الملاحظات التي أبداها المحكمون على المقياس.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: الصدق: اعتمد الباحث فى حساب صدق المقياس على الآتي:

أ- **التحليل العاملي:** تم حساب التحليل العاملي لدرجات المقياس من خلال إعداد مصفوفة الارتباطات لمفردات الاختبار (٤٢×٤٢) على العينة الاستطلاعية (ن= ١٢٨)، وحساب مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي باستخدام اختبار Kmo Test حيث بلغت قيمة إحصائي اختبار Kmo في تحليل هذا المقياس (٠,٧٣٦)، أي أكبر من الحد الأدنى الذي اشترطه Kaiser وبالتالي فإنه يمكن الحكم بكفاية حجم العينة لإجراء هذا التحليل، وتم إجراء التحليل العاملي بطريقة تحليل المكونات الرئيسة لهوتلينج للحصول على العوامل المكونة للمقياس بجذر كامن لهذه العوامل أكبر من الواحد الصحيح، وتم التوصُل إلى ثلاثة عوامل، وكانت قيم الجذر الكامن للعوامل على التوالي هي: (٥,٨٤٦، ٥,٨٠٨، ٢,٩٦٦)، ولإعطاء معنى نفسي لهذه العوامل الناتجة في كل بعد، تم عمل التدوير المتعامد للعوامل على الحاسوب بطريقة فاريماكس لكايزر (Kaiser)، واتبع الباحث محك كايزر Kaiser لاختيار تشبعات الفقرات بالعوامل، والذي يعتبر التشبعات التي تصل إلى (٠,٣) أو أكثر تشبعات دالة، وتشير نتيجة التحليل العاملي بعد التدوير إلى وجود ثلاثة عوامل والجدول (٢٢) يوضح ذلك.

جدول (٢٢)

العوامل المستخرجة وتشبعاتها بعد التدوير المتعامد لمصفوفة مفردات مقياس التأخر الدراسي

الموقف	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	الموقف	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
١			,٤٥١	٢٢		٠,٤٥٠	
٢			,٤٩٩	٢٣	٠,٥٨٩		
٣		,٤٨٨		٢٤		٠,٥٢٢	
٤		,٦١٠		٢٥		٠,٤٤٢	
٥		,٦٥٠		٢٦	٠,٤٤٦		
٦	,٦٥٦			٢٧		٠,٥١٩	
٧	,٣٩٧			٢٨	٠,٥٩٦		
٨	,٣٦٨			٢٩			٠,٤١١
٩	,٥٥١			٣٠			٠,٤٦٠

١٠	,٦٤٩			٣١	٠,٦٢٢	
١١	,٥٥٩			٣٢		٠,٤٠٨
١٢		,٤٣١		٣٣		٠,٥٧٦
١٣			,٣٥٨	٣٤		٠,٤٥٨
١٤			,٤٢٤	٣٥	٠,٥٣١	
١٥			,٥٥٦	٣٦	٠,٥١٢	
١٦			,٤٥٤	٣٧		٠,٣٠١
١٧	,٥٨٨			٣٨	٠,٤١٣	
١٨	,٥٨٥			٣٩	٠,٦١٥	
١٩	,٥٦٤			٤٠	٠,٣٥٥	
٢٠		,٤٧٢		٤١	٠,٤٦٧	
٢١		,٤٥٧		٤٢	٠,٥٢٥	
		الجذر الكامن			٥,٨٤٦	٥,٨٠٨	٢,٩٦٦
		التباين			١٣,٩١٨	١٣,٨٢٨	٧,٠٦٢
					%	%	%

يتضح من الجدول (٢٢) أن **العامل الأول** قد تشبع بالمفردات رقم (٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٣، ٢٦، ٢٨، ٣١، ٣٨، ٤٢)، وبلغ عددها (١٥) مفردة، وقد كان الجذر الكامن (٥,٨٤٦) بنسبة تباين (١٣,٩١٨%)، وتكشف مضامين هذه المواقف عن (انخفاض الدافعية)، وأن **العامل الثاني** قد تشبع بالمفردات رقم (٣، ٤، ٥، ١٢، ٢٠، ٢١ ،٢٢، ٢٤، ٢٥، ٢٧، ٣٥، ٣٦، ٣٩، ٤٠، ٤١) وبلغ عددها (١٥) مفردة، وقد كان الجذر الكامن (٥,٨٠٨) بنسبة تباين (١٣,٨٢٨%)، وتكشف مضامين هذه المفردات عن(عوامل البيئة الأكاديمية)، وأن **العامل الثالث** قد تشبع بالمفردات رقم (١، ٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ٢٩، ٣٠، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٧)، وبلغ عددها (١٢) مفردة، وقد كان الجذر الكامن (٢,٩٦٦) بنسبة تباين (٧,٠٦٢%)، وتكشف مضامين هذه المواقف عن (العوامل الأسرية)، كما يتضح أن جميع المفردات لها تشبعات دالة حيث كانت تشبعات كل منها أكبر من (٠,٣)، وبالتالي

تم الإبقاء على مفردات المقياس وبذلك تصبح الصورة النهائية للمقياس مكونة من (٤٢) مفردة.

ثانيًا: الإتساق الداخلي:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (٢٣) يوضح ذلك.

جدول (٢٣)

معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية لمقياس التأخر الدراسي (ن=١٢٨)

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٣٢٩**	١٢	٠,٤٢٥**	٢٣	٠,٤٧٩**	٣٤	٠,٦١٤**
٢	٠,٥٢١**	١٣	٠,٤٨٦**	٢٤	٠,٣٧٠**	٣٥	٠,٤٦٥**
٣	٠,٥٣٤**	١٤	٠,٦٤٩**	٢٥	٠,٣٨٩**	٣٦	٠,٣٤٠**
٤	٠,٤٩٢**	١٥	٠,٣٩٩**	٢٦	٠,٥٥٢**	٣٧	٠,٤٢٦**
٥	٠,٤٣٣**	١٦	٠,٣١٨**	٢٧	٠,٥٤٩**	٣٨	٠,٥٣٦**
٦	٠,٣٦٧**	١٧	٠,٥٧١**	٢٨	٠,٦٢٢**	٣٩	٠,٥٥٩**
٧	٠,٣٢٠**	١٨	٠,٤٠٩**	٢٩	٠,٤٤١**	٤٠	٠,٤٠٤**
٨	٠,٤١٧**	١٩	٠,٤٥٥**	٣٠	٠,٤٩٠**	٤١	٠,٣٨٠**
٩	٠,٥٤٢**	٢٠	٠,٣٣٩**	٣١	٠,٥٠٢**	٤٢	٠,٤٩٣**
١٠	٠,٦٨٤**	٢١	٠,٥٢٠**	٣٢	٠,٣٠١**		
١١	٠,٤٩٦**	٢٢	٠,٣٢٧**	٣٣	٠,٤١٢**		

يتضح من الجدول (٢٣) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٣٠١، ٠,٦٨٤)، وأن هذه القيم مقبولة، وتم حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والبعد الذي تنتمي إليه، والجدول (٢٤) يوضح ذلك.

جدول (٢٤)

معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (ن= ١٢٨)

البعد الأول	معامل الارتباط	البعد الثاني	معامل الارتباط	البعد الثالث	معامل الارتباط
٦	٠,٦٢٧**	٣	٠,٤٩٩**	١	٠,٤٨٢**
٧	٠,٤٦٣**	٤	٠,٤١٥**	٢	٠,٣٦٦**
٨	٠,٥٢٤**	٥	٠,٣٦٨**	١٣	٠,٣٧١**
٩	٠,٤٩٦**	١٢	٠,٧٠٤**	١٤	٠,٥٨٤**
١٠	٠,٣٧٩**	٢٠	٠,٤٢٢**	١٥	٠,٤٤٠**
١١	٠,٤٤٥**	٢١	٠,٤١٩**	١٦	٠,٦٣٥**
١٧	٠,٥٩٨**	٢٢	٠,٦٦٣**	٢٩	٠,٤١٠**
١٨	٠,٦١٦**	٢٤	٠,٣١٠**	٣٠	٠,٥٤٧**
١٩	٠,٧٧١**	٢٥	٠,٦٩٤**	٣٢	٠,٣٩٥**
٢٣	٠,٤٣٢**	٢٧	٠,٦٥٣**	٣٣	٠,٦٢١**
٢٦	٠,٤٧٠**	٣٥	٠,٤٤٨**	٣٤	٠,٧٢٠**
٢٨	٠,٦٢٥**	٣٦	٠,٤١٣**	٣٧	٠,٥٥٣**

٣١	**٠,٥٣٦	٣٩	**٠,٥٥٠		
٣٨	**٠,٧١٤	٤٠	**٠,٤٩١		
٤٢	**٠,٣٨٧	٤١	**٠,٤٢٦		

يتضح من الجدول (٢٤) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٣١٠، ٠,٧٧١)، وأن هذه القيم مقبولة، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، وتم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (٢٥) يوضح ذلك.

جدول (٢٥)

معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التأخر الدراسي (ن=١٢٨)

الابعاد	انخفاض الدافعية	عوامل البيئة الأكاديمية	العوامل الأسرية	الدرجة الكلية
انخفاض الدافعية	-			
عوامل البيئة الأكاديمية	**٠,٧١٤	-		
العوامل الأسرية	**٠,٦٨٢	**٠,٨٠٦	-	
الدرجة الكلية	**٠,٧٩١	**٠,٨٢٩	**٠,٧٧٣	-

يتضح من الجدول (٢٥) أن معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٦٨٢، ٠,٨٢٩)، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس.

ثالثاً: الثبات: استخدم الباحث لحساب الثبات الطرق التالية:

أ- **معامل ثبات ألفا كرونباخ:** استخدم الباحث معامل ألفا كرونباخ لحساب معامل الثبات لكل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية، والجدول (٢٦) يوضح ذلك.

جدول (٢٦)

معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التأخر الدراسي (ن=١٢٨)

م	البعد	معامل الثبات
١	انخفاض الدافعية	٠,٨٧٠
٢	عوامل البيئة الأكاديمية	٠,٨٣٣
٣	العوامل الأسرية	٠,٨٦٤
	الدرجة الكلية	٠,٨٨٢

يتضح من الجدول (٢٦) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ بالنسبة لأبعاد المقياس المُستخدم تراوحت ما بين (٠,٨٣٣، ٠,٨٧٠)، وبلغت قيمتها للمقياس ككل (٠,٨٨٢)، وهي قيم مقبولة مما يؤكد صلاحية استخدام هذا المقياس.

ب- **معامل الثبات باستخدام طريقة إعادة التطبيق:** تم حساب ثبات المقياس من خلال استخدام طريقة إعادة التطبيق بعد فاصل زمني مقداره أسبوعين، وبلغ معامل الثبات (٠,٨٩٠**) وهو معامل دال إحصائيًا مما يدعو للثقة في صحة استخدام المقياس.

الصورة النهائية للمقياس:

بعد حساب الخصائص السيكومترية للمقياس، وما ترتب عليها من عدم حذف أي مفردة من مفردات المقياس، أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٤٢) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد، ويتم تصحيح المقياس باختيار إحدى البدائل دائمًا – أحيانًا – أبدًا، والتي تتدرج (١ : ٣)، وبذلك تتراوح الدرجة على المقياس بين (٤٢– ١٢٦).

و– مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة المصرية: إعداد (البحيري، ٢٠٠٢):

استخدم الباحث المقياس لتحديد المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة المصرية، وأيضًا للتثبت من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي، ويتكون المقياس من (٥٦) بندًا.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: الصدق: قام مُعد المقياس بحساب الصدق الظاهري، وصدق التمييز بين المجموعات المتناقضة وبلغت قيمة (ت) (٣,٥٣١) وهي دالة عند مستوى (٠,٠١)، بالإضافة إلى الصدق العاملي من الدرجتين الأولى والثانية؛ حيث نتج عنه العوامل التالية: المستوى الاقتصادي، المستوى الاجتماعي، المستوى الثقافي، مما يُشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق.

ثانيًا: الثبات: قام مُعد المقياس بحساب ثبات المقياس من خلال إعادة التطبيق وبلغ معامل الثبات (٠,٨١)، وبلغ معامل الثبات للتجزئة النصفية (٠,٨٧)، وألفا كرونباخ (٠,٨٧)، مما يُشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

ز– مقياس الذكاء العالي: إعداد (خيري، ١٩٨٩):

استخدم الباحث المقياس لقياس مستوى ذكاء أفراد العينة من المتأخرين دراسيًا، وأيضًا التثبت من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة فى الذكاء، ويهدف الاختبار إلى قياس القدرة العقلية العامة "الذكاء العام"، ويتكون الاختبار من (٤٢) سؤالاً تشمل "إدراك العلاقات، تركيز الانتباه، الاستعداد اللفظي، الاستدلال اللفظي، الاستدلال العددي"، ويُعطى لكل سؤال يُجاب عنه إجابة كاملة وصحيحة درجة واحدة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: الصدق: قام مُعد الاختبار بحساب صدق المحك عن طريق حساب معامل الارتباط بين نتائج الاختبار ونتائج اختبار الذكاء الثانوي لإسماعيل القباني وبلغ معامل الارتباط (٠,٦٩) وتم حساب معامل الارتباط بين متوسط تقديرات المعلمين للطلاب ودرجاتهم في الاختبار وبلغ معامل الارتباط (٠,٥٢)، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب على الاختبار ودرجات تحصيلهم في نهاية العام الدراسي فكان معامل الارتباط (٠,٥٢)، مما يُشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق.

ثانيًا: الثبات: قام مُعد الاختبار بحساب الثبات عن طريق إعادة الاختبار بفاصل زمني أسبوعين فكان معامل الثبات (٠,٨٥)، وأيضًا تم حساب الثبات عن طريق التجزئة النصفية وكان معامل الثبات (٠,٨٨)، مما يُشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

ح- استمارة التقييم الذاتي: إعداد الباحث

استخدم الباحث استمارة التقييم الذاتي لتقييم جلسات البرنامج التدريبي وعددها (٢٢)، وتتكون الاستمارة من (٧) عبارات، ويتم تصحيحها باختيار إحدى البدائل وتتمثل في بدرجة كبيرة (٣) درجات، بدرجة متوسطة (درجتين)، بدرجة ضعيفة (درجة واحدة)، وبذلك تتراوح الدرجة على الاستمارة بين (٧ – ٢١)، وتم عرض الاستمارة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس التعليمي، وعددهم (١١)، وذلك لإبداء الرأي حول النقاط التالية: مدى مُناسبة عبارات الاستمارة لعينة البحث، مدى وضوح الصياغة اللغوية للعبارات، مدى مُناسبة الاستمارة للهدف الذي وضعت من أجله، حذف أو إضافة أو تعديل ما يرونه مناسبًا، وقد تراوحت نسب اتفاق المحكمين ما بين (٨١,٨١%-١٠٠)، وهي نسب اتفاق مقبولة، مما يدعو إلى الثقة فى صلاحية استمارة التقييم الذاتي لعينة البحث، كما قام الباحث بتعديل الملاحظات التى أبداها المحكمون على الاستمارة، والجدول (٢٧) يوضح النسب المئوية لاستجابات تلاميذ المجموعة التجريبية على استمارات التقييم الذاتي.

جدول (٢٧)

النسب المئوية لاستجابات تلاميذ المجموعة التجريبية لكل استمارة من استمارات التقييم الذاتى

رقم الجلسة	النسب المئوية للتكرارات						رقم الجلسة	النسب المئوية للتكرارات					
	كبيرة		متوسطة		ضعيفة			كبيرة		متوسطة		ضعيفة	
	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
١	٨٣	%٧٤,١١	١٧	%١٥,١٨	١٢	%١٠,٧١	١٢	٩٣	%٨٣,٠٤	١١	%٩,٨٢	٨	%٧,١٤
٢	٨٤	%٧٥	١٦	%١٤,٢٩	١٢	%١٠,٧١	١٣	٩٣	%٨٣,٠٤	١١	%٩,٨٢	٨	%٧,١٤
٣	٨٥	%٧٥,٨٩	١٦	%١٤,٢٩	١١	%٩,٨٢	١٤	٩٤	%٨٣,٩٣	١٠	%٨,٩٣	٨	%٧,١٤
٤	٨٥	%٧٥,٨٩	١٦	%١٤,٢٩	١١	%٩,٨٢	١٥	٩٤	%٨٣,٩٣	١٠	%٨,٩٣	٨	%٧,١٤
٥	٨٧	%٧٧,٦٨	١٥	%١٣,٣٩	١٠	%٨,٩٣	١٦	٩٥	%٨٤,٨٢	١٠	%٨,٩٣	٧	%٦,٢٥
٦	٨٧	%٧٧,٦٨	١٥	%١٣,٣٩	١٠	%٨,٩٣	١٧	٩٧	%٨٦,٦٠	٩	%٨,٠٤	٦	%٥,٣٦
٧	٨٨	%٧٨,٥٧	١٥	%١٣,٣٩	٩	%٨,٠٤	١٨	٩٩	%٨٨,٣٩	٧	%٦,٢٥	٦	%٥,٣٦
٨	٨٩	%٧٩,٤٦	١٤	%١٢,٥٠	٩	%٨,٠٤	١٩	٩٩	%٨٨,٣٩	٧	%٦,٢٥	٦	%٥,٣٦
٩	٨٩	%٧٩,٤٦	١٤	%١٢,٥٠	٩	%٨,٠٤	٢٠	١٠١	%٩٠,١٨	٧	%٦,٢٥	٤	%٣,٥٧
١٠	٩١	%٨١,٢٥	١٢	%١٠,٧١	٩	%٨,٠٤	٢١	١٠٢	%٩١,٠٧	٦	%٥,٣٦	٤	%٣,٥٧
١١	٩٣	%٨٣,٠٤	١١	%٩,٨٢	٨	%٧,١٤	٢٢	١٠٥	%٩٣,٧٥	٣	%٢,٦٨	٤	%٣,٥٧

يتضح من الجدول (٢٧) أن نسبة الطلاب الذين اختاروا (بدرجة كبيرة) يتراوح ما بين (٧٤,١١%) في الجلسة الأولى إلى (٩٣,٧٥%) في الجلسة الأخيرة، وأن نسبة من اختاروا (بدرجة متوسطة) يتراوح ما بين (١٥,١٨%) في الجلسة الأولى إلى (٢,٦٨%) في الجلسة الأخيرة، وأن نسبة من اختاروا (بدرجة ضعيفة) يتراوح ما بين (١٠,٧١%) في الجلسة الأولى إلى (٣,٥٧%) في الجلسة الأخيرة، وهذا يدل على استيعاب الطلاب للأنشطة المُقدمة في البرنامج التدريبي، وقد ساهم البرنامج التدريبي في تحسين الصلابة النفسية والشغف الانسجامي وخفض الشغف القهري لديهم.

سادسًا: الأساليب الإحصائية المُستخدمة في البحث:

للتحقق من فروض البحث استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية: المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معادلة مان ويتني لمعرفة الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة، معادلة ويلكوكسون لمعرفة الفرق بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، وتمت معالجة البيانات إحصائيًا باستخدام برنامج Spss بواسطة الحاسب الآلي.

نتائج البحث وتفسيرها:

يعرض الباحث نتائج التحليل الإحصائي لبيانات البحث، ثم مناقشة تلك النتائج وتفسيرها في ضوء المفاهيم الأساسية والبحوث السابقة، وخصائص المشاركين وخصائص الجلسات المستخدمة.

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية للصلابة النفسية وفي كل بُعد من أبعادها على حدة (الالتزام – التحكم – التحدي)، وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث بحساب الفروق باستخدام اختبار (ويلكوكسون) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية للصلابة النفسية وفي كل بُعد من أبعادها على حدة (الالتزام – التحكم – التحدي)، والجدول (٢٨) يوضح ذلك.

جدول (٢٨)

قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الصلابة النفسية

الأبعاد	الرتب	ن =١٦	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الالتزام	السالبة	-	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٦٠٦	٠,٠١
	الموجبة	١٣	٧,٠٠	٩١,٠٠		
	التساوي	٣	-	-		
التحكم	السالبة	١	٧,٠٠	٧,٠٠	٣,٠٥١	٠,٠١
	الموجبة	١٢	٧,٠٠	٨٤,٠٠		
	التساوي	٣	-	-		
التحدي	السالبة	-	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٧٤٢	٠,٠١
	الموجبة	١٤	٧,٥٠	١٠٥,٠٠		
	التساوي	٢	-	-		
الدرجة الكلية	السالبة	-	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٦٢٤	٠,٠١
	الموجبة	١٦	٨,٥٠	١٣٦,٠٠		
	التساوي	-	-	-		

يتضح من الجدول (٢٨) أن قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدى لأبعاد الصلابة النفسية والدرجة الكلية دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وتعزى هذه الفروق لصالح الرتب الموجبة (القياس البعدي أكبر من القياس القبلي) مما يشير إلى رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل والذي يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين الصلابة النفسية لدى طلاب الجامعة المتأخرين دراسيًا، والجدول (٢٩) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الصلابة النفسية.

جدول (٢٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للصلابة النفسية

الأبعاد	القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري
الالتزام	قبلي	١٦	٩,١٢	٠,٣٤١
	بعدي	١٦	٩,٩٣	٠,٢٥٠
التحكم	قبلي	١٦	٩,١٣	٠,٥٠٠
	بعدي	١٦	٩,٨١	٠,٤٠٣
التحدي	قبلي	١٦	١٢,١٢	٠,٤٩٨
	بعدي	١٦	١٣,٠٠	٠,٣٦٥
الدرجة الكلية	قبلي	١٦	٣٠,٣٧	٠,٧١٨
	بعدي	١٦	٣٢,٧٥	٠,٦٨٣

ويفسر الباحث وجود فروق دالة إحصائيًا إلى الإجراءات المتبعة في الجلسات التدريبية القائمة على أبعاد الذكاء الروحي حيث إنشاء بيئة تدريبية ممتعة ومليئة بالتحدي للطلاب وتقوم على مجموعة من الإجراءات المنهجية المنظمة ساعدت المتدربين على زيادة الثقة بالنفس والمشاركة الإيجابية وإزالة الخوف والقلق والتخلص من الضغوط التي تواجههم، حيث إن تدريبهم على التفكير الوجودي النقدي والوعي الذاتي ساعدهم على تصور الأحداث والضغوط النفسية والأكاديمية بشكل إيجابي وتحسين قدرتهم على مواجهة التحديات والتغييرات الطارئة في حياتهم، فالتدريب على التفكير النقدي وإنتاج المعنى الشخصي طور سلوكيات المتأخرين دراسيًا وساعدهم على التحكم في المواقف السلبية وتحويل هذه المواقف من التهديد لهم إلى الاستفادة منها وجعلها مصدرًا للتطور وتحسين الرفاهية النفسية ويتفق هذا مع ما أشار إليه بحث (Darvishzadeh & Bozorgi, 2016)، (Oral & Karakurt, 2022)، (Sethia et al, 2022)، فالتفكير في القضايا الوجودية والتأمل في المعنى الرمزي للأحداث والمواقف والظروف الشخصية أثرت إيجابًا في التزام الطلاب المتأخرين دراسيًا بالقيم والمبادئ والعادات الصحيحة والتحكم في هذه المواقف واليقظة بالأحداث الشخصية والعقلية وتحدي الظروف الشخصية والأكاديمية التي يتعرض لها المتأخرون دراسيًا مما أثَّر إيجابًا على صلابتهم النفسية وقدرتهم على مواجهة التحديات المختلفة ويتفق هذا مع ما أشار إليه بحث (Severino-González et al, 2022)، كما أن توسع حالة الوعي بالموارد الروحية والعقلية لدى هؤلاء الطلاب أثر إيجابًا على الانفعالات وأضاف رؤى جديدة للتعامل مع الحياة والتفاؤل واكتساب الثقة في أنفسهم للسيطرة على المواقف السلبية وحل المشكلات والتخلص من الضغوط والأزمات وتحسُن أدائهم الأكاديمي وزيادة الرفاهية الأكاديمية لديهم ويتفق هذا

مع ما أشار إليه بحث (عبد الغني، ٢٠١٤)، (محمد، ٢٠١٩)، (kazemi et al, 2021)، (Ma & Wang, 2022)، وقد أثَّر الذكاء الروحي في اكتشاف الذات لدى الطلاب المتأخرين دراسيًا وساعدهم على فهم العلاقات الداخلية لديهم والتفاؤل والانفتاح على الحياة وإقامة العلاقات والتفاعل مع الآخرين وتحسين الصلابة النفسية لديهم ويتفق هذا مع بحث (Stiliya & Pandey, 2022)، (Oral & Karakurt, 2022)، (Anjum, 2022).

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في الدرجة الكلية للصلابة النفسية وفي كل بُعد من أبعادها على حدة (الالتزام – التحكم – التحدي)، وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث بحساب الفروق باستخدام اختبار (مان ويتني) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في الدرجة الكلية للصلابة النفسية وفي كل بُعد من أبعادها على حدة (الالتزام – التحكم – التحدي)، والجدول (٣٠) يوضح ذلك.

جدول (٣٠)

قيمة (U) لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للصلابة النفسية

البعد	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
الالتزام	التجريبية	١٦	٢٣,٠٣	٣٦٨,٥٠	٣٩,٥٠٠	٠,٠١
	الضابطة	١٧	١١,٣٢	١٩٢,٥٠		
التحكم	التجريبية	١٦	٢٢,٥٠	٣٦٠,٠٠	٤٨,٠٠٠	٠,٠١
	الضابطة	١٧	١١,٨٢	٢٠١,٠٠		
التحدي	التجريبية	١٦	٢٣,٥٦	٣٧٧,٠٠	٣١,٠٠٠	٠,٠١
	الضابطة	١٧	١٠,٨٢	١٨٤,٠٠		
الدرجة الكلية	التجريبية	١٦	٢٤,٥٠	٣٩٢,٠٠	١٦,٠٠٠	٠,٠١
	الضابطة	١٧	٩,٩٤	١٦٩,٠٠		

يتضح من الجدول (٣٠) أن قيمة (U) لمعرفة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في الدرجة الكلية للصلابة النفسية وفي كل بُعد من أبعادها على حدة (الالتزام – التحكم – التحدي) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل والذي يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين الصلابة النفسية لدى طلاب

الجامعة المتأخرين دراسيًا، والجدول (٣١) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الصلابة النفسية.

جدول (٣١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للصلابة النفسية

الأبعاد	التجريبية		الضابطة	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
الالتزام	٩,٩٣	٠,٢٥٠	٩,٢٣	٠,٦٦٤
التحكم	٩,٨١	٠,٤٠٣	٩,١٧	٠,٥٢٨
التحدي	١٣,٠٠	٠,٣٦٥	١٢,١٨	٠,٣٩٢
الدرجة الكلية	٣٢,٧٥	٠,٦٨٣	٣٠,٥٩	٠,٩٣٩

ويفسر الباحث وجود فروق دالة إحصائيًا نظرًا لفاعلية التصميم التدريبي القائم على أبعاد الذكاء الروحي والذي أدى إلى تحسين الصلابة النفسية لدى طلاب المجموعة التجريبية المتأخرين دراسيًا، فالتصميم التدريبي يحتوي على مجموعة من الأنشطة التفاعلية والتي شجعت المتدربين على إنتاج المعاني الشخصية والاهتمام بالذات والوعي المتسامي نحو الآخرين وبالتالي تمكن طلاب المجموعة التجريبية المتأخرين دراسيًا من الإيمان بحقيقة وقيمة الذات والشعور القوي بالهدف وعدم الاستسلام بسهولة تحت الضغوط، والالتزام بأداء المهام وعدم الخضوع للتهديدات التي تواجههم والسيطرة عليها والتحكم فيها والشعور بالرفاهية النفسية ويتفق هذا مع ما أشار إليه بحث (Anjum, 2022)، (Li et al, 2022)، (Singh & Joshi, 2022)، أيضًا التدريب على القضايا الروحية والنظرة النقدية لها والاهتمام بالقيم الروحية والمعاني والجوانب غير المادية وهو ما أثر في طبيعة الحياة ونوعيتها لدى هؤلاء الطلاب وساعدهم على الوعي بالمشكلات وحلها والأزمات والتحكم فيها وتحدي الظروف الصعبة التي تواجههم والتغلب على نقاط الضعف لديهم والتأثير الإيجابي على الصلابة النفسية وطبيعة حياتهم الشخصية والأكاديمية وتحسن التكيف الاجتماعي لديهم ويتفق هذا مع ما أشار إليه بحث (Sethia et al, 2022)، (Amram, 2022)، أيضًا التدريب على الوعي المتنامي بالروح والجسد والواقع قد ساعد الطلاب على الالتزام بالمشاركة الفعالة مع الآخرين والاندماج في مختلف القضايا والوصول إلى مستوى عالٍ من النضج وتحدي الظروف الصعبة والمرونة في التعامل معها، فالذكاء الروحي أداة ساعدت المتأخرين دراسيًا في المجموعة التجريبية على التنظيم الذاتي وعيش حياة ذات معنى والشعور الواضح بأهمية

الذات ودورها في المجتمع من منظور إيجابي وشامل والتصدي للأزمات وتحدي المخاطر التي تواجههم وتحسين الصلابة النفسية لديهم والتي تُمكنهم من الوعي بسلوكهم وأنشطتهم وأفكارهم والرفاهية النفسية وفهم علاقتهم بالآخرين وبالعالم المحيط بهم ويتفق هذا مع ما أشار إليه بحث (King, 2008)، (عبد الغني، ٢٠١٤)، (Darvishzadeh & Bozorgi, 2016)، (محمد، ٢٠١٩)، (kazemi et al, 2021)، (Dixit & Sharma, 2022).

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في الدرجة الكلية للصلابة النفسية وفي كل بُعد من أبعادها على حدة (الالتزام – التحكم – التحدي)، وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث بحساب الفروق باستخدام اختبار (ويلكوكسون) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في الدرجة الكلية للصلابة النفسية وفي كل بُعد من أبعادها على حدة (الالتزام – التحكم – التحدي)، والجدول (٣٢) يوضح ذلك.

جدول (٣٢)

قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في الصلابة النفسية

الأبعاد	الرتب	ن =١٦	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الالتزام	السالبة	١	١,٠٠	١,٠٠	١,٠٠٠	غير دالة
	الموجبة	-	٠,٠٠	٠,٠٠		
	التساوي	١٥	-	-		
التحكم	السالبة	٢	١,٥٠	٣,٠٠	١,٤١٤	غير دالة
	الموجبة	-	٠,٠٠	٠,٠٠		
	التساوي	١٤	-	-		
التحدي	السالبة	١	١,٠٠	١,٠٠	١,٠٠٠	غير دالة
	الموجبة	-	٠,٠٠	٠,٠٠		
	التساوي	١٥	-	-		
الدرجة الكلية	السالبة	٣	٢,٠٠	٦,٠٠	١,٦٣٣	غير دالة
	الموجبة	-	٠,٠٠	٠,٠٠		
	التساوي	١٣	-	-		

يتضح من الجدول (٣٢) أن قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدى والتتبعي لأبعاد الصلابة النفسية والدرجة الكلية غير دالة إحصائيًا، مما يشير إلى قبول الفرض الصفري والذي يشير إلى أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في الدرجة الكلية للصلابة النفسية وفي كل بُعد من أبعادها على حدة (الالتزام – التحكم – التحدي)، والجدول(٣٣)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس الصلابة النفسية.

جدول (٣٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

للمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للصلابة النفسية

الأبعاد	القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري
الالتزام	بعدي	١٦	٩,٩٣	٠,٢٥٠
	تتبعي	١٦	٩,٨٧	٠,٣٤١
التحكم	بعدي	١٦	٩,٨١	٠,٤٠٣
	تتبعي	١٦	٩,٦٩	٠,٤٧٩
التحدي	بعدي	١٦	١٣,٠٠	٠,٣٦٥
	تتبعي	١٦	١٢,٨٨	٠,٣٤٢
الدرجة الكلية	بعدي	١٦	٣٢,٧٥	٠,٦٨٣
	تتبعي	١٦	٣٢,٤٤	٠,٨٩٢

ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء استمرار تأثير التصميم التدريبي القائم على أبعاد الذكاء الروحي وما تناوله التصميم التدريبي من موضوعات وأنشطة فعالة ساعدت على التفكير وتبادل وجهات النظر المختلفة حول القضايا الوجودية دون خوف ودعم النظرة النقدية للقضايا المتعلقة بالنفس والكون والآخرين واليقظة بالأفعال الجسدية والروحية المتمثلة في إنتاج المعنى الشخصي واستمرارية الوعي المتسامي للذات والفهم العميق للموارد الروحية والتي من شأنها تحسين الصلابة النفسية ودعمها لدى المتأخرين دراسيًا والقدرة على الالتزام بالقيم والمشاركة مع الآخرين والسيطرة الذاتية على الأحداث والظروف الطارئة والمرونة في التعامل معها كما أن توسع حالة الوعي لدى هؤلاء الطلاب جعلهم قادرين على تحدي الأحداث واكتساب الخبرات الكافية للتنظيم الذاتي والتعامل مع صعوبات الحياة فالذكاء الروحي أسهم في تقوية الشخصية لديهم وتحسين الرفاهية النفسية والتخلص من الضغوط التي تواجههم والإقبال على الحياة بثقة وتفاؤل، لذا كان هناك ثبات لفاعلية البرنامج التدريبي في الصلابة النفسية لدى طلاب الجامعة المتأخرين دراسيًا وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين البعدي والتتبعي.

نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في القياسين القبلي والبعدي في كل بُعد من أبعاد الشغف الأكاديمي على حدة (الشغف الانسجامي – الشغف القهري)، وللتحقق

من هذا الفرض قام الباحث بحساب الفروق باستخدام اختبار (ويلكوكسون) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في كل بُعد من أبعاد الشغف الأكاديمي على حدة (الشغف الانسجامي – الشغف القهري)، والجدول (٣٤) يوضح ذلك.

جدول (٣٤)

قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في أبعاد الشغف الأكاديمي

الأبعاد	الرتب	ن =١٦	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الشغف الانسجامي	السالبة	-	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٤٠٧	٠,٠١
	الموجبة	١٤	٧,٥٠	١٠٥,٠٠		
	التساوي	٢	-	-		
الشغف القهري	السالبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٣,١٦٢	٠,٠١
	الموجبة	-	٠,٠٠	٠,٠٠		
	التساوي	٦	-	-		

يتضح من الجدول (٣٤) أن قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدى لأبعاد الشغف الأكاديمي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وتعزى هذه الفروق في بعد الشغف الانسجامي لصالح الرتب الموجبة (القياس البعدي أكبر من القياس القبلي)، وتعزى هذه الفروق في بعد الشغف القهري لصالح الرتب السالبة (القياس القبلي أكبر من القياس البعدي)، مما يشير إلى رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل والذي يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي في أبعاد الشغف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتأخرين دراسيًا، والجدول (٣٥) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في أبعاد الشغف الأكاديمي.

جدول (٣٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في أبعاد الشغف الأكاديمي

الأبعاد	القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري
الشغف الانسجامي	قبلي	١٦	٩,٤٣	,٧٢٧
	بعدي	١٦	١٠,٦٨	,٧٩٣
الشغف القهري	قبلي	١٦	٤٣,٧٥	,٥٧٧
	بعدي	١٦	٤٣,١٢	,٣٤٢

ويفسر الباحث وجود فروق دالة إحصائيًا في الشغف الانسجامي والشغف القهري لدى طلاب الجامعة المتأخرين دراسيًا إلى الإجراءات المتبعة في الجلسات التدريبية القائمة على أبعاد الذكاء الروحي والتي تعتمد على مجموعة من الأنشطة لتحسين دافعيتهم للتعلم والشغف الانسجامي نحو الأنشطة والمهام الأكاديمية، حيث إن التدريب على أبعاد الذكاء الروحي ساعد هؤلاء الطلاب على اكتشاف أنفسهم وإدراك الذات بشكل إيجابي وماذا يفعلون وكيفية

اتخاذ القرارات بعناية فالتدريب على النظرة النقدية للقضايا الوجودية والمعنى الشخصي والوعي بالذات خلقت الدافع أمام الطلاب للبحث عن الأنشطة والمعلومات والتكيف معها بشكل إيجابي والتحكم فيها والتمتع بالمرونة أثناء المشاركة في الأنشطة الأكاديمية والاندماج الأكاديمي والتكيف مع الجوانب الأكاديمية وتحقيق توازن مع مجالات الحياة الأخرى وإدارتها بشكل مناسب والقدرة على الاستمرارية في هذه الأنشطة والتخلي عنها حال أصبحت عبئًا عليهم أو تمثل عنصرًا سلبيًا في عملية تعلمهم لذا تحسن الشغف الانسجامي لدى هؤلاء الطلاب ويتفق هذا مع ما أشار إليه بحث (Fard et al, 2018)، (Vallerand et al, 2020)، (الضبع، ٢٠٢١)، (Zhao et al, 2021)، (المصري، ٢٠٢٢)، (حسبان والعظامات، ٢٠٢٢)، (Ma & Wang, 2022). كما أن التدريب على أبعاد الذكاء الروحي وإعادة التفكير في الأهداف التربوية للمتأخرين دراسيًا أسهم في خفض الشغف القهري والتخلص من الضغوط الأكاديمية وساعد هؤلاء الطلاب في السيطرة على الأنشطة الأكاديمية والمشاركة فيها فالذكاء الروحي والقيم والموارد الروحية أسهمت في حل المشكلات التي تواجههم في البيئة الأكاديمية والتخلص من الصراع الناتج عن الشغف القهري لديهم نتيجة ضغوط داخلية شخصية أو خارجية أو اجتماعية كما أن التدريب على التفكير والوعي الذاتي ساعد هؤلاء الطلاب على الاستفادة من الوقت والجهد بشكل إيجابي وعدم الانغماس القهري في الأنشطة الأكاديمية والتأثير السلبي على مجالات الحياة الأخرى ويتفق هذا مع ما أشار إليه بحث (Vallerand, 2015)، (Bélanger & Ratelle, 2021)، (المصري، ٢٠٢٢)،(حسبان والعظامات، ٢٠٢٢)، (سالمان، ٢٠٢٢)، (Dixit & Sharma, 2022)، (Amram, 2022).

نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لكل بُعد من أبعاد الشغف الأكاديمي على حدة (الشغف الانسجامي – الشغف القهري)، وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث بحساب الفروق باستخدام اختبار (مان ويتني) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لكل بُعد من أبعاد الشغف الأكاديمي على حدة (الشغف الانسجامي – الشغف القهري)، والجدول (٣٦) يوضح ذلك.

جدول (٣٦)

قيمة (U) لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد الشغف الأكاديمي

البعد	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
الشغف الانسجامي	التجريبية	١٦	٢٢,٧٨	٣٦٤,٥٠	٤٣,٥٠٠	٠,٠١
	الضابطة	١٧	١١,٥٦	١٩٦,٥٠		
الشغف القهري	التجريبية	١٦	١٣,٠٠	٢٠٨,٠٠	٧٢,٠٠٠	٠,٠١
	الضابطة	١٧	٢٠,٧٦	٣٥٣,٠٠		

يتضح من الجدول (٣٦) أن قيمة (U) لمعرفة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في كل بُعد من أبعاد الشغف الأكاديمي على حدة (الشغف الانسجامي – الشغف القهري) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل والذي يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي في أبعاد الشغف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتأخرين دراسيًا، والجدول (٣٧) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد الشغف الأكاديمي.

جدول (٣٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد الشغف الأكاديمي

الأبعاد	التجريبية		الضابطة	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
الشغف الانسجامي	١٠,٦٨	٠,٧٩٣	٩,٥٢	٠,٩٤٣
الشغف القهري	٤٣,١٢	٠,٣٤٢	٤٣,٥٨	٠,٦١٨

ويفسر الباحث وجود فروق دالة إحصائيًا نظرًا لفاعلية التصميم التدريبي القائم على أبعاد الذكاء الروحي والذي أدى إلى تحسين الشغف الانسجامي وخفض الشغف القهري فهما يؤديان دورًا وقائيًا لأداء طلاب المجموعة التجريبية المتأخرين دراسيًا، ويحتوي التصميم التدريبي على مجموعة من الأنشطة لتحسين دافعيتهم نحو التعلم وزيادة شغفهم الانسجامي وخفض الشغف القهري والضغوط الأكاديمية لديهم وقد أسهم التدريب على الذكاء الروحي والوعي المتسامي للذات إلى اكتساب طلاب المجموعة التجريبية الثقة بالنفس وتكوين مشاعر أكاديمية أكثر إيجابية ومشاعر أكاديمية أقل سلبية والمشاركة في الأنشطة الأكاديمية بشكل

إيجابي والتحكم في الأنشطة بشكل مناسب والتنظيم الذاتي للتعلم والبعد عن التسويف الأكاديمي، كما أن التدريب على النظرة النقدية للقضايا الوجودية دفعت المتدربين إلى الانسجام مع جوانب أخرى من الذات والابتعاد عن الصراع الداخلي والتعايش بانسجام مع اهتمامات الحياة الأخرى والعواطف الإيجابية وتحسن الأداء الأكاديمي والحرص على المشاركة الفعالة في التعلم ويتفق هذا مع ما أشار إليه (Vallerand, 2015)، (Bélanger & Ratelle, 2021)، (Peixoto et al, 2021)، (المصري، ٢٠٢٢)،(حسبان والعظامات، ٢٠٢٢)، كما أن التدريب على بناء المعنى الشخصي واليقظة للأفعال الجسدية والعقلية والوعي بالموارد العقلية والروحية جعلت طلاب المجموعة التجريبية يتحكمون في الشغف القهري والتخلص من الإنهاك والصراع الداخلي لديهم وإحداث توازن بين الأنشطة الأكاديمية واهتمامات الحياة الأخرى والتخلص من الضيق النفسي نتيجة الشغف القهري نحو الأنشطة الأكاديمية وبالتالي تحول النشاط القهري إلى نشاط انسجامي والتخلص من التسويف الأكاديمي والمماطلة في إنهاء التكليفات والمهام الأكاديمية وعدم طغيان النشاط القهري على بقية أدوار الطلاب كما أن القضايا الروحية وبناء القيم والمبادئ الروحية ساعدت الطلاب على الرضا الأكاديمي وخفض مستوى الضغوط الأكاديمية لديهم وبالتالي خفض الشغف القهري وهو ما له من أثار إيجابية لدى الطلاب المتأخرين دراسيًا ويتفق هذا مع ما أشار إليه بحث (الضبع، ٢٠٢١)، (سالمان، ٢٠٢٢)، (المصري، ٢٠٢٢)، (Jahara et al, 2022)، (Sverdlik et al, 2022)، (Sethia et al, 2022)، (Dixit & Sharma, 2022).

نتائج الفرض السادس:

ينص الفرض السادس على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في كل بُعد من أبعاد الشغف الأكاديمي على حدة (الشغف الانسجامي – الشغف القهري)، وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث بحساب الفروق باستخدام اختبار (ويلكوكسون) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لكل بُعد من أبعاد الشغف الأكاديمي على حدة (الشغف الانسجامي – الشغف القهري)، والجدول (٣٨) يوضح ذلك.

جدول (٣٨)

قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية لأبعاد الشغف الأكاديمي

الأبعاد	الرتب	ن =١٦	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الشغف الانسجامي	السالبة	٢	١,٥٠	٣,٠٠	١,٤١٤	غير دالة
	الموجبة	-	٠,٠٠	٠,٠٠		
	التساوي	١٤	-	-		
الشغف القهري	السالبة	-	٠,٠٠	٠,٠٠	١,٠٠٠	غير دالة
	الموجبة	١	١,٠٠	١,٠٠		
	التساوي	١٥	-	-		

يتضح من الجدول (٣٨) أن قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدى والتتبعي لأبعاد الشغف الأكاديمي غير دالة إحصائيًا، مما يشير إلى قبول الفرض الصفري والذي يشير إلى أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في كل بُعد من أبعاد الشغف الأكاديمي على حدة (الشغف الانسجامي – الشغف القهري)، والجدول (٣٩) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في بُعدي الشغف الأكاديمي.

جدول (٣٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

للمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في بُعدي الشغف الأكاديمي

الأبعاد	القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري
الشغف الانسجامي	بعدي	١٦	١٠,٦٨	٠,٧٩٣
	تتبعي	١٦	١٠,٥٦	٠,٦٢٩
الشغف القهري	بعدي	١٦	٤٣,١٢	٠,٣٤٢
	تتبعي	١٦	٤٣,١٨	٠,٤٠٣

ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء استمرار تأثير التصميم التدريبي القائم على أبعاد الذكاء الروحي وما تناوله التصميم من موضوعات وأنشطة فعالة ساعدت على انسجام المتأخرين دراسيًا واستمرارية دافعيتهم نحو عملية التعلم والتحكم في الأنشطة الأكاديمية حيث إن الوعي بالقيم والموارد الروحية وقبول الذات ساعد على تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى هؤلاء الطلاب واهتمامهم بالأنشطة الأكاديمية وزيادة الشغف الانسجامي نحو الأنشطة والمرونة في التعامل معها بشكل إيجابي كما أن التفكير النقدي للقضايا الروحية واستمرارية أثارها لدى المتأخرين دراسيًا أسهم في السيطرة على النشاط القهري والصراع الداخلي

للمتأخرين دراسيًا وإحداث توازن نحو الأنشطة وجوانب الحياة الأخرى، وللذكاء الروحي تأثير إيجابي ومستمر لدى هؤلاء الطلاب لفهم الذات والوعي بالصفات والممارسات الروحية التي أسهمت في زيادة شغفهم الانسجامي وخفض الشغف القهري والتكيف مع الأنشطة الأكاديمية، فالوعي بالذات وبالآخرين وبالقضايا الروحية في الكون والشعور بالأهداف ساعد على اتساع أُفق الطلاب المتأخرين دراسيًا للتخلص من الصراع القهري والعوامل السلبية في حياتهم الأكاديمية وإدارة حياتهم الأكاديمية بشكل مناسب واستثمار الوقت والطاقة نحو الأنشطة التي يميلون إليها واستمرارية شغفهم نحوها ويتفق هذا مع ما أشار إليه بحث (الضبع، ٢٠٢١)، (Bélanger & Ratelle, 2021)، (المصري، ٢٠٢٢)، (Severino-González et al, 2022)، (Doistua et al, 2022)، (Amram, 2022).

توصيات البحث:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي يوصى الباحث بما يلي:

١- ضرورة تصميم بيئات تعلم مناسبة لطلاب الجامعة المتأخرين دراسيًا في ضوء أبعاد الذكاء الروحي للتخلص من الضغوط النفسية وتوفير مناخ إيجابي يساعدهم على الثقة بالنفس والوعي بالذات.

٢- تصميم برامج إرشادية وتربوية للطلاب المتأخرين دراسيًا تقوم على فنيات علم النفس الإيجابي للتعرف على الأساليب المفضلة لدعم الصلابة النفسية لديهم والقدرة على مواجهة الأزمات بشكل إيجابي.

٣- توجيه واضعي السياسات التعليمية في الجامعات على الاهتمام بالمتأخرين دراسيًا وتقديم أنشطة ومهام تعليمية تهدف إلى تشويقهم للدراسة وزيادة الدافعية نحو التعلم لتحقيق الأهداف المرجوة.

٤- توجيه أولياء الأمور إلى الاهتمام والمتابعة المستمرة لأبنائهم المتأخرين دراسيًا ومساعدتهم على التخلص من الضغوط النفسية والأزمات الطارئة والعمل على تشويقهم للدراسة والتعلم.

بحوث مقترحة:

بناءً على نتائج البحث يقترح الباحث إجراء البحوث التالية:

١- التنظيم الانفعالي كمتغير وسيط بين الصلابة النفسية وكفاءة الذات الأكاديمية في الدافعية لدى طلاب الجامعة المتأخرين دراسيًا

٢- أثر برنامج تدريبي قائم على ما وراء المعرفة في الشغف الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٣- بعض المتغيرات المُنبة بالشغف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

٤- بحث تطوري لنمو الذكاء الروحي لدى فئات عمرية مختلفة.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

البحيري، محمد رزق. (٢٠٠٢). بعض المتغيرات المرتبطة بتحمل الغموض لدى عينة من الصم – دراسة ميدانية. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية البنات – جامعة عين شمس.

حسبان، تمارا قاسم محمد، والعظامات، عمر عطا الله علي. (٢٠٢٢). الشغف الأكاديمي وعلاقته بالذكاء الروحي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ١٣ (٣٨)، ٩٧-١١٠.

خويلد، أسماء. (٢٠١٧). مشكلة التأخر الدراسي بين النظري والتطبيقي: صعوبات تحديد المفهوم وعدم وضوح الاجراءات التطبيقية. *مجلة البحوث التربوية والتعليمية*، (١١)، ٢٢٣-٢٣٨

خيري، السيد محمد. (١٩٨٩). اختبار الذكاء العالي. القاهرة: دار النهضة العربية.

ربيع، عبدالمجيد محمد، والدليمي، قصي حميد. (٢٠٢٢). الشغف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. *مجلة نسق – الجمعية العراقية للدراسات التربوية والنفسية*، ٣٦ (٢)، ١٠٧٩-١٠٩٢.

رجب، ولاء حمدي، وأبو الهدى، حسام الدين حسين، والرمادي، نور أحمد. (٢٠٢٠). الخصائص السيكومترية لمقياس الصلابة النفسية لدى طلاب المرحلة الجامعية. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية – كلية التربية – جامعة الفيوم*، ١٤ (١٢)، ٢٤٩-٢٦٩.

سالمان، الشيماء محمود. (٢٠٢٢). الشغف الأكاديمي وعلاقته بالضغوط الجامعية المدركة لدى المعوقين بصريًا. *مجلة كلية التربية – جامعة بني سويف*، ١٩ (١١٣)، ٢٤٨-٢٩١.

الشامي، حمدان ممدوح إبراهيم. (٢٠٢٠). نمذجة العلاقات السببية بين الذكاء الروحي والصلابة النفسية وسلوك التنمر لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر. *المجلة التربوية لتعليم الكبار – كلية التربية – جامعة أسيوط*، ٢ (١)، ١-٤٢.

الشخص، عبدالعزيز السيد. (١٩٩٢). *التأخر الدراسي: تشخيصه – وأسبابه – والوقاية منه*. سلسلة سفير التربوية (٢)، القاهرة: دار سفير للنشر والتوزيع.

الضبع، فتحي عبدالرحمن. (٢٠٢١). النموذج الثنائي للشغف الأكاديمي لدى طلبة برنامج الماجستير في التربية الخاصة بجامعة الملك خالد في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *المجلة العربية لعلوم الاعاقة والموهبة – المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب*، ٥ (١٦)، ٩٧-١٢٢.

العبادي، هناء عبدالنبي، والجمعان، صفاء عبدالزهرة، والجمعان، سناء عبدالزهرة، وعطية، سميرة حسن. (٢٠١١). المشكلات التي تؤدي إلى التأخر الدراسي لدى طلبة الجامعة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم: دراسة ميدانية. *مجلة أبحاث ميسان – كلية التربية – جامعة ميسان بالعراق*، ٧ (١٤)، ١٤٠-١٨٤.

عبدالغني، سلوى عبدالسلام. (٢٠١٤). الذكاء الروحى وعلاقته بالصلابة النفسية لدى والدى الأطفال المعاقين. مجلة كلية رياض الأطفال– جامعة بورسعيد، (٥)، ٤٣-١١٤.

محمد، حمود عبدالرحمن. (٢٠١٩). الذكاء الروحي وعلاقته بالصلابة المهنية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية. المجلة السعودية للعلوم النفسية – جامعة الملك سعود، (١)، ٦٥-٩٢.

محمد، زينب محمد أمين. (٢٠٢١). المخططات المعرفية اللاتكيفية كمتغير وسيط بين الألكسثيميا ووصمة الذات لدى عينة من طلاب الجامعة المتأخرين دراسيا. *مجلة الطفولة والتربية – كلية رياض الأطفال – جامعة الأسكندرية*، ١٣ (٤٧)، ج٢، ١٢١-٢١٢.

المصري، إبراهيم سلمان. (٢٠٢٢). الذكاء الروحي وعلاقته بالشغف الأكاديمي لدى طلبة جامعة الخليل. *مجلة جامعة الملك عبدالعزيز– الآداب والعلوم الإنسانية*،٣٠ (٢)، ٣٥٧-٣٨٥.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Abdellatif, M., & Zaki, M., (2021). Problem-Solving skills as a mediator variable in the relationship between habits of mind and psychological hardiness of university students. *International Journal of Higher Education*, 10 (3), 88-99.

Amram, Y., (2022). The intelligence of spiritual intelligence: making the case. *Religions*, 13 (1140), 1-17.

Anjum, R., (2022). Role of hardiness and social support in psychological well-being among university students. *MIER Journal of Educational Studies Trends & Practices*, 12 (1), 89-102.

Bélanger, C., & Ratelle, C., (2021). Passion in university: the role of the dualistic model of passion in explaining students' academic functioning. *Journal of Happiness Studies*, 22, 2031–2050.

Bhat, M., & Khan, R., (2020). Psychological hardiness among undergarduate students. *International Journal of Social Relevance & Concern*, 8(10), 15-18.

Chere, N., & Hlalele, D., (2014). Academic underachievement of learners at school: a Literature review. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5 (23), 827-839.

Chhabra, M., & Rathore, M., (2022). Developing spiritual intelligence among teacher educators: current practices in teacher education. *Educational Resurgence Journal*, 5 (1), 50-58.

Darvishzadeh, K., & Bozorgi, Z., (2016). The relationship between resilience, psychological hardiness, spiritual intelligence, and development of the moral judgement of the female students. *Asian Social Science*, 12 (3), 170-176.

Dixit, D., & Sharma, S., (2022). Empirical relationship between spiritual intelligence, ratings of interpersonal facilitation, job satisfaction and affects and attitudes at work among IT employees. *Journal of Emerging Technologies and Innovative Research*, 9 (2), 347-360.

Doistua, J., Lazcano, I., & Madariaga, A., (2022). Serious leisure and passion in university programs for seniors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 1-12.

Fard, M., Amiri, N., Oboudi, M., & Ramezani, S., (2018). Spiritual intelligence and social entrepreneurial intentions among students: the mediating role of entrepreneurial passion. In. Faghih, N., & Zali, M., (Eds.), contributions to management science: entrepreneurship education and research in the middle east and north Africa perspectives on trends, policy and educational environment: (pp.169-191). Springer Nature Switzerland.

Fesharaki, F., (2019). Entrepreneurial passion, self-efficacy, and spiritual intelligence among Iranian SME owner managers. *Psychological Studies*, 64(4), 429-435.

Jahara, S., Hussain, M., Kumar, T., Goodarz, A., & Assefa, Y., (2022). The core of self-assessment and academic stress among EFL learners: the mediating role of coping styles. *Language Testing in Asia*, 12 (21), 1-18.

kazemi, S., Ramezani, T., Bagherian, S., Baneshi, M., & khoshnood, Z., (2021). The role of spiritual intelligence and identity styles in predicting psychological hardiness of students of kerman university of medical sciences in 2018. *Journal of Jiroft University of Medical Sciences*, 8 (1), 597-605.

King, D., (2008). Rethinking claims of spiritual intelligence: a definition, model, and measure. *Unpublished Masters' thesis*, Faculty of Arts and Science, Trent University, Peterborough, Ontario, Canada.

Kuldeepsingh, K., (2022). A spiritual intelligence comparison study of students of students of general and professional courses. *International Journal of Creative Research Thoughts*, 10 (10), 474-482.

Li, J., Huang, J., & Chen, J., (2022). Relationship between hardiness and the learning adaptation of chinese college students: the mediating role of teacher support and the moderating role of an only-child status. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 31 (6), 1-16.

Liu, J., Cheng, X., & Li, J., (2022). Relationship Between Hardiness and the Mental Health of Funded Chinese College Students: The Mediating Role of Social Support and the Moderating Role of an Only-Child Status. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-10.

Ma, Q., & Wang, F., (2022). The role of students' spiritual intelligence in enhancing their academic engagement: a theoretical review. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-6.

March-Amengual, J., Cambra Badii, I., Casas-Baroy, J., Altarriba, C., Comella Company, A., Pujol-Farriols, R., Baños, J., Galbany-Estragués, P., & Comella Cayuela, A., (2022). Psychological distress, burnout, and academic

performance in first year college students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 1-13.

Motaghedi, S., (2022). The relation of spiritual intelligence and emotional intelligence with personality traits. *Researcher*, 14 (5), 36-44.

Navya, G., & Sharma, S., (2022). Impact of spiritual intelligence on perceived stress among male and female university students. *International Journal of Bio-resource and Stress Management*, 13 (1), 62-68.

Nouri, K., Krauss, S., Ahrari, S., Ismail, I., & Arshad, M., (2022). Pathways to positive youth development in malaysian undergraduate co-curricular programs: a moderated mediation model of youth voice and psychological hardiness. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-14.

Oral, M., & Karakurt, N., (2022). The impact of psychological hardiness onintolerance of uncertainty in university studentsduring the COVID-19 pandemic. *Journal of Community psychology*, 50 (8), 3574-3589.

Peixoto, E., Pallini, A., Vallerand, R., Rahimi, S., & Silva, M., (2021). The role of passion for studies on academic procrastination and mental health during the COVID-19 pandemic. *Social Psychology of Education*, 24, 877–893.

Sangeeta., & Singh, D., (2020). A study of spiritual intelligence and anxiety as a predictors of academic achievement among undergraduate students. *Social Vision*, 7 (2), 22-31.

Sethia, S., Afsar, M., & Pandey, V., (2022). Determining the role of spiritual intelligence on divergent thinking among university students. *International Journal of Multidisciplinary Educational Research*, 11 (5), 106-113.

Severino-González, P., Toro-Lagos, V., Santinelli-Ramos, M., Romero-Argueta, J., Sarmiento-Peralta, G., Kinney, I., Ramírez-Molina, R, & Villar-Olaeta, F., (2022). Social responsibility and spiritual intelligence: university students' attitudes during COVID-19. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19 (19), 1-14.

Singh, A., & Joshi, M., (2022). Impact of psychological hardiness on student's interest in information technology enabled services (ITeS) related entrepreneurship. *International Journal of Applied Research*, 8(2), 231-235.

Stiliya, K., & Pandey, N., (2022). Influence of spiritual intelligence on happiness and well being: A review. *Mind & society*, 11(2), 121-128.

Sverdlik, A., Rahimi, S., & Vallerand, R., (2022). Examining the role of passion in university students' academic emotions, self-regulated learning and well-being. *Journal of Adult and Continuing Education*, 28(2), 426–448.

Totskiy, D., Alekhin, A., Leonenko, N., Pultcina, C., Belyaeva, S., & Guzi, L., (2021). The psychological hardiness of students with a high insomnia index during the covid-19 pandemic. *E3S Web of Conferences: Ural Environmental Science Forum "Sustainable Development of Industrial Region"*, 258, 1-11.

Vallerand, R., (2015). The psychology of passion: a dualistic model. Oxford: Oxford University Press.

Vallerand, R., Chichekian, T., & Paquette, V., (2020). Passion in education- theory, research, and applications. In. Liem, G., & McInerney, D., (Eds.), *Promoting Motivation and Learning in Contexts*. (pp.115-141). Information Age Publishing, Inc., Charlotte, North Carolina, United States of America.

Zhao, H., Liu, X., & Qi, C., (2021). "Want to learn" and "can learn": influence of academic passion on college students' academic engagement. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-9.