



كلية التربية

المجلة التربوية



جامعة سوهاج

نموذج بنائي للعلاقات بين الذكاء الناجح والشغف الأكاديمي والرفاهية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية.

إعداد

د/ هبة محمد إبراهيم سعد

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

كلية التربية - جامعة دمياط

تاريخ استلام البحث : ٢٦ فبراير ٢٠٢٥ م - تاريخ قبول النشر: ٨ مارس ٢٠٢٥ م

المستخلص:

هدف البحث إلى التعرف على مستويات كل من: الذكاء الناجح، والشغف الأكاديمي والرفاهية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية، والكشف على طبيعة النموذج البنائي المقترح للعلاقات بين الذكاء الناجح والشغف الأكاديمي والرفاهية الأكاديمية لديهم، واستخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة البحث الأساسية من (٢٠٠) طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من الصف الثاني الثانوي بمدرستي اللوزي للبنات، والعسكرية للبنين بإدارة دمياط التعليمية بمحافظة دمياط، وطبقت عليهم الباحثة مقياس الذكاء الناجح (إعداد الباحثة)، ومقياس الشغف الأكاديمي (إعداد الباحثة) ومقياس الرفاهية الأكاديمية (إعداد الباحثة)، واختبار فروض البحث تم استخدام اختبار "ت" للمجموعة الواحدة، اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين، معامل ارتباط بيرسون، تحليل الانحدار المتعدد، ونمذجة المعادلات البنائية. وقد أظهرت النتائج أن مستويات الذكاء الناجح، والشغف الأكاديمي والرفاهية الأكاديمية أعلى من المتوسط لدى عينة البحث، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقاييس الذكاء الناجح، والشغف الأكاديمي والرفاهية الأكاديمية، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين طلبة التخصص العلمي والأدبي على مقاييس الذكاء الناجح، والشغف الأكاديمي والرفاهية الأكاديمية، وأيضاً أظهرت وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الناجح، والشغف الأكاديمي والرفاهية الأكاديمية، كما بينت النتائج وجود تأثيرات مباشرة وغير للذكاء الناجح على الرفاهية الأكاديمية عبر الشغف الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية، وفي ضوء هذه النتائج قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الناجح - الشغف الأكاديمي - الرفاهية الأكاديمية.

Structural model of the relationships between the successful intelligence, academic passion and academic well-being among secondary school students

Prepared by: Heba Mohamed Ebrahim Saad

Assistant Professor of Educational Psychology

Faculty of Education - Damietta University

Abstract:

The research aimed to identify the levels of each of: successful intelligence, academic passion and academic well-being among secondary school students, and to reveal the nature of the proposed structural model for the relationships between successful intelligence, academic passion and academic well-being among them, and to use the descriptive correlational approach. The basic research sample consisted of (200) male and female students who were randomly selected from the second secondary grade at Al-Lawzi Girls' School and Military Boys' School in Damietta Education Administration in Damietta Governorate. The researcher applied the successful intelligence scale (prepared by the researcher), the academic passion scale (prepared by the researcher) and the academic well-being scale (prepared by the researcher). To test the research hypotheses, the "t" test was used for one group, the "t" test for two independent groups, Pearson's correlation coefficient, multiple regression analysis, and structural equation modeling. The results showed that the levels of successful intelligence, academic passion and academic well-being were higher than average in the research sample. The results also showed that there were no statistically significant differences between males and females on the measures of successful intelligence, academic passion and academic well-being, and that there were no statistically significant differences between students of scientific and literary specializations on the measures of successful intelligence, academic passion and academic well-being. It also showed that there was a statistically significant relationship between successful intelligence, academic passion and academic well-being. The results also showed that there were direct and indirect effects of successful intelligence on academic well-being through academic passion among secondary school students. In light of these results, the researcher presented a set of recommendations.

Key Words: Successful intelligence - Academic passion - Academic well-being

مقدمة :

ينظر للثروة البشرية على أنها عماد المجتمعات وأهم مقومات نموها وتطورها، وتعد المرحلة الثانوية من أكثر المراحل الدراسية أهمية في حياة الطلبة، حيث تمثل مرحلة حاسمة في تحديد مستقبلهم الشخصي والأكاديمي والمهني، ويواجه طلبة هذه المرحلة العديد من المشكلات والتحديات لاسيما فيما يتعلق بالحياة الأكاديمية، مما ينعكس على إنجازهم وتحصيلهم الدراسي، وقد ينتج عن ذلك معاناتهم من القلق والتوتر وانخفاض الثقة بالنفس وضعف الشعور بالسعادة والرفاهية في الحياة الأكاديمية.

وأشار (Reisy, Deghani, Javanmard, Shojaei & Minfared, 2014, P64) إلى أن الحياة الأكاديمية تلعب دوراً مهماً في توفير بيئة داعمة ومساندة للطلاب يستطيع فيها الارتباط بالمجالات المختلفة للتعلم، وغرس الشعور بالرفاهية الأكاديمية والقدرة على المواجهة والأداء بشكل جيد، لأن ذلك كله من شأنه أن يؤدي إلى تمكين الطالب من المضمون العلمي والحافزية والالتزام وتنمية اتجاهه نحو العملية التعليمية وقدرته على التعلم والاتصال بالآخرين وإنشاء شبكة علاقاته.

وتلعب الرفاهية الأكاديمية دوراً مهماً في تطوير العملية التعليمية والبرامج الأكاديمية المتنوعة كما أنها تعزز الكفاءة الأكاديمية والقدرات والمهارات الشخصية والاجتماعية لدى الطلاب (Lustrea, Loredana & Predescu, 2018,118) ويتفق هذا مع ما أشارت اليه نتائج بحوث (Sparkman, Maulding & Roberts, 2012; Beauvais, Stewart, Denisco & Beauvais, 2013; Seidet, Clark & Soutter, 2015) من أن العوامل غير المعرفية وخاصة رفاهية الطلبة تسهم بفعالية في تحقيق نجاحهم الأكاديمي وتوافقهم الدراسي.

وفي هذا الصدد تُعرف الرفاهية الأكاديمية بأنها الشعور الإيجابي لدى المتعلم الذي يتمثل في مدى ثقته في قدرته على أداء المهام الأكاديمية بكفاءة وتحقيقه لأهدافه، وتمتعه بعلاقات إيجابية مع الآخرين، والإحساس العام بالرضا والاستقلال الأكاديمي (ميرفت عبد الحميد، ٢٠٢٣، ص ٢١٨).

ومن أبرز أبعادها الاندماج الأكاديمي الذي يعني حالة ذهنية إيجابية لدى المتعلم، تشمل على المثابرة والتفاني والاستيعاب، الكفاءة الأكاديمية وتعني امتلاك المتعلم للمهارات اللازمة للنجاح الأكاديمي، العلاقات الإيجابية مع الآخرين تعني قدرة المتعلم على

تكوين علاقات اجتماعية إيجابية وناجحة مع الآخرين، تتخللها الثقة والاحترام المتبادل مع الآخرين، والرضا الأكاديمي يعني رضا المتعلم عن تحصيله الأكاديمي، وتقبله وارتياحه لتخصصه الدراسي وبيئته الدراسية وشعوره بأهمية ما يدرس.

وفي حين يهتم علم النفس الإيجابي بالدراسة العلمية للعوامل التي تجعل حياة الفرد أكثر إثراءً وازدهاراً بالمعاني الإيجابية التي تستحق المثابرة من أجل تحقيقها والعيش من أجلها. يتزايد يوماً بعد آخر توظيف متغيرات علم النفس الإيجابي في جميع المجالات، ومنها: المجال الأكاديمي. ومن المتغيرات الإيجابية التي تم توظيفها مؤخراً في السياق الأكاديمي: الشغف، وقد تزايد الاهتمام بتلك المتغيرات في إعداد الطلاب للنجاح الأكاديمي، وفي الحياة بشكل عام؛ حيث ترتبط بالممارسات والمخرجات الإيجابية كالالتزام بالعمل الجاد وأهداف الإنجاز والتعلم من أجل الإتقان.

وهنا تُعرف أسماء صالح (٢٠٢٣، ص ١٤٢) الشغف الأكاديمي بأنه رغبة، وحماس شديد لدى المتعلم نحو إنجاز مهام وأنشطة التعلم الأكاديمية، والتي يستثمر فيها الكثير من وقته وطاقته، ويشعر معها بالمتعة وتعبر عن هويته الذاتية.

ويتضمن الشغف الأكاديمي بعدين هما الشغف الانسجامي وهو الشغف الذي يتحكم المتعلم فيه، ويندمج فيه المتعلم في نشاط ما بكامل حريته وإرادته الشخصية؛ دون أن يطفئ اندماجه هذا على الجوانب الأخرى ذات الأهمية في حياته، والشغف القهري وهو الشغف الذي يتحكم في المتعلم، ويندمج فيه المتعلم في نشاط ما بسبب ضغوط شخصية أو اجتماعية، أو استحواذ النشاط نفسه على شخصية المتعلم فيأسر لبه وقلبه فيقضي فيه معظم وقته ويحجم عن الأنشطة الأخرى ذات الأهمية في حياته.

ومن النظريات التي تحتوي على مضامين مهمة في عملية التعلم والتعليم سواء في طرق التعليم واستراتيجياته أم في طرق التقييم نظرية الذكاء الناجح التي تأتي أهميتها من اشتغالها على ثلاثة مكونات متفاعلة هم: التحليلية والابداعية والعملية. ويفترض فيها أن يعرف المتعلم ما يفهمه بالفعل أثناء تعليمه، بالإضافة إلى قدرته على تحليل المعلومات بشكل مناسب، ووضع الأسس الإجرائية لتطبيقها عملياً. وإنتاجه وابتكاره المعرفة وإعادة إنتاجه أو تذكره. وتحتاج هذه العملية إلى بذل المزيد من الجهد والتخطيط والدافعية العالية لدى المتعلم (أحمد الزعبي، ٢٠١٧، ص ٤١٩).

ويشير فيمبل وساوهني (Vimble & Sawhney, 2017, P800) إلى أن الذكاء الناجح هو القدرة على النجاح في الحياة من خلال الاستفادة من نقاط القوة

الموجودة لدى المتعلم، وتعويض نقاط الضعف؛ من أجل التكيف داخل السياق الاجتماعي، وتحديد البيئات باستخدام القدرات التحليلية والإبداعية والعملية وفقاً للمعايير الشخصية وضمن السياق الاجتماعي والثقافي.

ويرى ستيرنبرج أن هناك ثلاثة أبعاد للذكاء الناجح تتمثل بالذكاء التحليلي الذي يشير إلى قدرة المتعلم على تسخير مهاراته في عملية التحليل، والتقويم، والحكم والمقارنة، والشرح، وإيجاد التناقض، والذكاء الإبداعي الذي يشير إلى قدرة المتعلم على تسخير مهاراته في عمليات الإبداع والاختراع والاكتشاف والتخيل، والتصميم، وصياغة الافتراضات، وبناء الفروض، وذلك عندما يواجه المتعلم موقفاً يتطلب حلاً جديداً، والذكاء العملي الذي يشير إلى قدرة المتعلم على تضمين كل مهاراته وتسخيرها بصورة عملية، في سياق عالمه الواقعي، بحيث تتكون لديه الخبرة على أن يحقق توافقاً مع بيئته، ويشكل سلوكيات ملائمة للمواقف التي يمر بها، ويمكن التواصل للمهارات العملية من خلال مهمات تتطلب الاستخدام، والتطبيق، والتنفيذ، والتوظيف، والتأطير المنطلق من فهم السياق (حجاج محمد، ٢٠٢٣، ص ٦٣١).

ويكمن الجزء المهم في ذكاء المتعلم في قدرته على التنسيق بين المظاهر الثلاثة للذكاء، ومعرفة متى يستخدم أيّاً منها في الوقت المناسب. ويتوقف نجاح المتعلم على إيجاد التكامل بين المظاهر الثلاثة للذكاء من خلال التوازن والتنسيق والتناغم. وهذا التكامل بين القدرات يمكن أن يتغير عبر الزمن، لأن الذكاء يمكن أن ينمو ويتطور في اتجاهات متعددة، حيث تتسم هذه المظاهر بالمرونة. ومن ثم يمكن تنميتها للأفضل من خلال التنشئة والتدريب (أحمد الزعبي، ٢٠١٧، ص ٤٢٠).

ونظراً لأن طلبة المرحلة الثانوية يتعاملون مع كم كبير من المعارف والمعلومات خلال دراستهم الأكاديمية فضلاً عن المواقف التي يمرون بها في حياتهم، مما يشكل لديهم خبرة مناسبة تمكنهم من حل مشكلاتهم والتعامل مع محيطهم الخارجي، وتأسيساً على ماسبق فإن من الأهمية دراسة العلاقة بين الذكاء الناجح والشغف الأكاديمي والرفاهية الأكاديمية لدى طلبة هذه المرحلة والتحقق من مدى جودة وتطابق نموذج مقترح يوضح التأثيرات السببية المباشرة وغير المباشرة بين الذكاء الناجح والشغف الأكاديمي والرفاهية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية.

مشكلة البحث:

تعد مشكلة الرسوب والفشل الدراسي أحد أهم المشكلات التي يعاني منها التعليم، وربما يرجع ذلك إلى وجود صعوبات في التعلم، أو مشكلات في الدافعية، ومشكلات صحية، ولكن هناك سبب آخر ربما يمثل محور وأساس هذه المشكلة، ألا وهو عدم الانسجام بين نقاط القوة والضعف لدى الطالب، والطرق وأساليب التعليم غير مناسبة التي يستخدمها المعلم في التعامل مع هذا الطالب، ومن هنا تبرز قيمة نظرية الذكاء الناجح التي تقدم نماذج وأساليب متعددة في التدريس للوصول إلى فاعلية إيجابية للتعلم (عصام مرزوق، ٢٠١٥، ص ١٨٠).

وتسهم نظرية الذكاء الناجح في التغلب على مشكلة الفشل الدراسي، وذلك من خلال تزويد الطلاب والمتخصصين بنظام في التدريس قائم على تحويل الأفكار النظرية إلى ممارسات عملية تطبيقية، وتقديم مجموعة من البرامج التعليمية والتطبيقات العملية الخاصة بتعليم الطلاب وتنمية قدراتهم، وتتضمن هذه النظرية منظومة شاملة ومتكاملة من عمليات الكشف والتدريس والتقييم، وذلك بغرض تحسين وتطوير العملية التعليمية بالمدارس، ومساعدة جميع الطلاب في الوصول إلى أقصى طاقاتهم ثم النجاح في الحياة (الجوهرة الدوسري، ٢٠١٩، ص ٦٢٩؛ جعفر العتابي، ٢٠١٨، ص ٤٤).

ومن خلال اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة اتضح لها تناقض بين نتائج الدراسات السابقة التي تناولت مستوى الذكاء الناجح لدى الطلبة حيث اتفقت دراسة هالة مقلد (٢٠٢٠)، دراسة حسن الحميدي وعذاري الكندري (٢٠١٩)، دراسة أحمد الزعبي (٢٠١٧)، ودراسة علا محمد (٢٠٢٠) على ارتفاع مستوى الذكاء الناجح لدى الطلبة بينما توصلت دراسة أحمد الزعبي (٢٠١٩) إلى أن مستوى الذكاء الناجح ككل أما دراسة طارق المومني، وناجي السعايدة (٢٠١٨) توصلت إلى أن مستوى الذكاء الناجح ضعيف. كما اتضح للباحثة تناقض بين نتائج الدراسات السابقة التي تناولت الفروق بين الذكور والإناث في الذكاء الناجح حيث توصلت دراسة أحمد الزعبي (٢٠١٩)؛ دراسة هند محمد (٢٠٢٢)؛ دراسة حسن الحميدي وعذاري الكندري (٢٠١٩)؛ دراسة فؤاد طلافحة ودارين الشاورة (٢٠٢١)؛ ودراسة نعمة حسن (٢٠١٥) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في الذكاء الناجح بينما توصلت دراسة أطاف حزام، محمد غنيم، ومحمد عبد الغفار (٢٠١٨)؛ ودراسة زينب الشيشيني (٢٠١٩) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الذكاء الناجح لصالح الذكور.

وأيضاً من خلال اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة اتضح لها تناقض بين نتائج الدراسات السابقة التي تناولت الفروق بين طلبة التخصص العلمي وطلبة التخصص الأدبي في الذكاء الناجح حيث توصلت دراسة ألطاف حزام، محمد غنيم، ومحمد عبد الغفار (٢٠١٨) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة التخصص العلمي وطلبة التخصص الأدبي في الذكاء الناجح بينما توصلت دراسة رمضان سيد (٢٠١٥)؛ ودراسة نعمة حسن (٢٠١٥) توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة التخصص العلمي وطلبة التخصص الأدبي في الذكاء الناجح لصالح طلبة التخصص العلمي.

كما يعد الشغف الأكاديمي من المفاهيم التي تحمل في طياته أهداف عالية ونتائج انفعالية هامة، لأن المتعلمين يبذلون فيه طاقة كبيرة ويستغرقون أوقات طويلة من أجل الوصول إلى الأهداف التي يسعون إلى تحقيقها من خلال الأنشطة التي يتعاملون معها وينجذبون لها.

وللشغف الأكاديمي بعدين الأول هو الشغف الأكاديمي المتناغم الذي يؤدي إلى دفع العمليات النفسية نحو الأداء الأمثل، ومن ثم الشعور بالرضا عن الحياة الدراسية، أما الثاني هو الشغف الأكاديمي القهري الذي يؤدي إلى آثار سلبية كالأداء الضعيف، وعدم التعاون، والدخول في صراع مع الآخرين، والشعور المستمر بالقلق، والاكتئاب (عماد الزعبي وعمر العظامات، ٢٠٢١، ص ٧٦٠) والذي أكد ما سبق دراسة فوريس وآخرين (Forest, Mageau, Crevier-Braud, Bergeron, Dubreuil & Lavigne, 2012) التي أشارت إلى أن الطلبة ذوي الشغف الأكاديمي المتناغم يدركون نقاط القوة المميزة الخاصة بهم بشكل كبير، مقارنة مع الطلبة ذوي الشغف الأكاديمي القهري، كما أشارت دراسة الحارثي (Al-Harthy, 2015) إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الشغف الأكاديمي المتناغم والشعور بالسعادة، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين الشغف الأكاديمي القهري والشعور بالسعادة

ومن خلال إطلاع الباحثة على الدراسات السابقة التي تناولت الشغف الأكاديمي اتضح لها تناقض بين الدراسات السابقة التي تناولت الفروق بين الذكور والإناث في الشغف الأكاديمي، حيث توصلت دراسة لي ودوركسن (Lee & Durksen, 2018)؛ سيغموندسون وهجا وهيرموندسدوتريد (Sigmundssona & Hagaa & Hermundsdottrid, 2020)؛ دراسة أفراح رضی (٢٠٢٣)؛ دراسة إبراهيم مصري

(٢٠٢٢)؛ دراسة عبد المجيد ربيع وقصي الدليمي (٢٠٢٢)؛ وعماد الزعبي وعمر العظامات (٢٠٢٢) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث؛ بينما توصلت دراسة أسامة محمد (٢٠٢٢)؛ الشيماء سالمان (٢٠٢٢)؛ وتمارا حسيبان وعمر العظامات (٢٠٢٢) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث لصالح الذكور؛ في حين توصلت دراسة السيد بريك (٢٠٢٢)؛ وعمر العظامات ومحمد بني خالد (٢٠٢٢) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث لصالح الإناث.

كما اتضح لها تناقض بين نتائج الدراسات السابقة التي تناولت الفروق بين طلبة التخصص العلمي وطلبة التخصص الأدبي في الشغف الأكاديمي؛ حيث توصلت دراسة لي ودوركسن (Lee & Durksen, 2018)؛ وعماد الزعبي وعمر العظامات (٢٠٢٢) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة التخصص العلمي وطلبة التخصص الأدبي، بينما توصلت دراسة السيد بريك (٢٠٢٢) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة التخصص العلمي وطلبة التخصص الأدبي لصالح طلبة التخصص الأدبي؛ في حين توصلت دراسة عبد المجيد ربيع وقصي الدليمي (٢٠٢٢) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة التخصص العلمي وطلبة التخصص الأدبي لصالح طلبة التخصص العلمي .

كما تعد الرفاهية الأكاديمية من العوامل المهمة لتكيف الطالب مع المهام الأكاديمية المختلفة. حيث تتميز مرحلة الثانوية العامة بتزايد متطلباتها الأكاديمية والاجتماعية، فيجد الطالب نفسه في هذه المرحلة محاطاً بالضغوط النفسية والاجتماعية لتحقيق الأهداف الأكاديمية. ويختلف الطلبة فيما بينهم في طريقة التعامل مع هذه المتطلبات والضغوط، وطريقة إيجاد حلول للمشكلات التي تواجههم. فمنهم من يستطيع التكيف وإقامة علاقات ناجحة مع معلميه وزملائه والتعامل بكفاءة مع ما يواجهه وابتكار حلول جديدة لما يواجهون من مشكلات ومن تحديات مما يشعره بالرضا عن دراسته وكفاءته الذاتية، ومنهم من لا يستطيع التعامل بمرونة مع الظروف الأكاديمية والصعوبات الأكاديمية التي تواجهه. ويلجأ للحلول التقليدية (أمل عبد العزيز، ٢٠٢٢، ص ١٠).

وقد أشار نتائج دراسات (Eroglu, 2012; Cho & Jeon, 2019; Wu, 2020; Gai & Wang, 2020; Egan, O'hara, Cook & Mantzios, 2022) إلى دور الرفاهية في حياة الفرد حيث تعد مؤشراً لجودة الحياة وإنجاز الأهداف الذاتية، مواجهة صعوبات الحياة، والاستمتاع بالحياة. وترتبط بالعديد من المتغيرات الإيجابية حيث

ترتبط إيجابياً بكل من الحكمة والتفتح ويقظة الضمير، والمرونة العالية واليقظة العقلية والتعاطف والإنجاز الأكاديمي.

وقد أظهرت الدراسات أن ارتفاع مشكلات الصحة النفسية والسلوكية لدى الطلاب يرتبط بانخفاض مستوى الرفاهية لديهم مثل مشكلة الاكتئاب والانتحار والتسرب من المدرسة، لذلك فإن تحديد الأفراد المعرضين لمخاطر عالية قد يساعد في توجيه جهود التدخل والوقاية لهم، والعكس من ذلك ارتفاع مستوى الرفاهية الأكاديمية يكون ضرورياً لمخرجات التعلم المختلفة كالطموح الأكاديمي والتفوق الدراسي وتوجهات أهداف الإنجاز والتحصيل الدراسي والدافعية (Fiorilli, De Stasio, Di Chiacchio, Pepe & Salmela-Aro, 2017; Widlund, Tuominen & Korhonen, 2018; Tuominen, Niemivirta, Lonka & Salmela-Aro, 2020) ولذلك فإنه أصبح من الضروري التعرف على مستوى الرفاهية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية والعوامل التي ترتبط بها وتسهم في التنبؤ بها، وذلك باعتبارها أحد مكونات الدافعية ومن العوامل الإيجابية المهمة لطلاب الثانوية العامة والتي تساعدهم على التكيف أكاديمياً ومواجهة التحديات الأكاديمية المختلفة.

ومن خلال اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة التي تناولت مستوى الرفاهية الأكاديمية اتضح لها أن دراسة كلاً من أمل عبد العزيز (٢٠٢٢)؛ حيدر محمد، عايد الكناني، وخالد حسين (٢٠٢٣)؛ ذر العاني (٢٠٢١)؛ شيماء سليمان (٢٠٢٢)؛ وعبد الله العنزي (٢٠٢٢) توصلت إلى ارتفاع مستوى الرفاهية الأكاديمية، بينما توصلت دراسة كلاً من سهام خليفة (٢٠٢١)؛ ويوسف شلبي، وسام القصبى، وصالحة أمحديش (٢٠٢٠) إلى أن مستوى الرفاهية الأكاديمية متوسط.

كما اتضح للباحثة تناقض بين نتائج الدراسات السابقة التي تناولت الفروق بين الذكور والإناث في الرفاهية الأكاديمية حيث اثبتت دراسة راشد العجمي وأمل الهملان (٢٠٢١)؛ دراسة آيات غزالة ونبيل السيد (٢٠١٩)؛ وديماريتس (Demirtas, 2020) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث لصالح الإناث، بينما توصلت دراسة أماني حسن ومنال الخولي (٢٠٢٠)؛ ودراسة أمل عبد العزيز (٢٠٢٢) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث لصالح الذكور، في حين توصلت دراسة رضا إبراهيم (٢٠٢١)؛ ودراسة يوسف شلبي، وسام القصبى، وصالحة أمحديش إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث.

وأيضاً توصلت الباحثة إلى تناقض النتائج التي تبحث عن الفروق بين طلبة التخصص العلمي وطلبة التخصص الأدبي، حيث توصلت دراسة راشد العجمي وأمل الهملان (٢٠٢١) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة التخصص العلمي وطلبة التخصص الأدبي لصالح طلبة التخصص العلمي؛ بينما توصلت دراسة أمانى حسن، ومنال الخولي؛ ورضا إبراهيم (٢٠٢١) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة التخصص العلمي وطلبة التخصص الأدبي؛ في حين توصلت دراسة ذر العاني (٢٠٢١) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة التخصص العلمي وطلبة التخصص الأدبي لصالح طلبة التخصص الأدبي.

من خلال العرض السابق يتضح أنه لا توجد - في حدود اطلاعات الباحثة - بحوث تناولت العلاقة بين الذكاء الناجح، الشغف الأكاديمي، والرفاهية الأكاديمية، على الرغم من أن المتغيرات الثلاثة يتمكن من خلالها الطلبة على النجاح الأكاديمي. ومن خلال الجانب السابق يتضح الجانب المتمثل في التحقق من النموذج البنائي المفترض للعلاقات بين الذكاء الناجح (كمتغير مستقل)، الشغف الأكاديمي (كمتغير وسيط)، والرفاهية الأكاديمية (كمتغير تابع).

وعلى ذلك فالبحث الحالي يعد محاولة أولى للتوصل إلى نموذج بنائي يفسر العلاقات بين الذكاء الناجح، الشغف الأكاديمي، والرفاهية الأكاديمية، خاصة وأن الدراسات السابقة لم تهتم بالبحث في التأثيرات البنائية للعلاقات بين هذه المتغيرات، بل لم تهتم حتى بدراسات الارتباطات البسيطة بينها.

ومن خلال العرض السابق لجوانب مشكلة البحث يمكن صوغها وتحديدها في التساؤلات التالية:

- ١- ما مستوى كلاً من الذكاء الناجح، الشغف الأكاديمي، والرفاهية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية؟
- ٢- ما الفروق الجوهرية في كلاً من الذكاء الناجح، الشغف الأكاديمي، والرفاهية الأكاديمية بين طلبة المرحلة الثانوية تعزى للنوع (ذكور - إناث)؟
- ٣- ما الفروق الجوهرية في كلاً من الذكاء الناجح، الشغف الأكاديمي، والرفاهية الأكاديمية بين طلبة المرحلة الثانوية تعزى للتخصص (علمي - أدبي)؟
- ٤- ما العلاقة الارتباطية بين الذكاء الناجح والشغف الأكاديمي والرفاهية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية؟

- ٥- ما الاسهام النسبي للذكاء الناجح في التنبؤ بالشغف الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية؟
- ٦- ما الاسهام النسبي للذكاء الناجح في التنبؤ بالرفاهية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية؟
- ٧- هل توجد مطابقة جيدة في النموذج البنائي المقترح للعلاقات بين الذكاء الناجح (متغير مستقل) والشغف الأكاديمي (متغير وسيط) والرفاهية الأكاديمية (متغير تابع) وبين بيانات عينة البحث من طلبة المرحلة الثانوية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

- ١- التعرف على مستويات كل من: الذكاء الناجح والشغف الأكاديمي والرفاهية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية.
- ٢- الكشف عن الفروق الجوهرية في الذكاء الناجح والشغف الأكاديمي والرفاهية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية تبعاً لاختلاف النوع (ذكور - إناث).
- ٣- الكشف عن الفروق الجوهرية في الذكاء الناجح والشغف الأكاديمي والرفاهية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية تبعاً لاختلاف التخصص (علمي - أدبي).
- ٤- الكشف عن العلاقة بين كلاً من الذكاء الناجح والشغف الأكاديمي والرفاهية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية.
- ٥- التنبؤ بالشغف الأكاديمي من خلال الاسهام النسبي للذكاء الناجح لدى طلبة المرحلة الثانوية.
- ٦- التنبؤ بالرفاهية الأكاديمية من خلال الاسهام النسبي للذكاء الناجح لدى طلبة المرحلة الثانوية.
- ٧- الكشف عن مدى مطابقة النموذج البنائي المقترح للعلاقات بين الذكاء الناجح والشغف الأكاديمي والرفاهية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية.

أهمية البحث:

أولاً: الأهمية النظرية:

تنبع أهمية البحث النظرية من خلال النقاط التالية:

- ١ - تقديم إطار نظري يتضمن وجهات النظر المتعددة حول (الذكاء الناجح، والشغف الأكاديمي، والرفاهية الأكاديمية) لتعميق فهم المتغيرات الثلاث، وفتح المجال ظامام دراسات أخرى.
- ٢ - تناوله لنظرية الذكاء الناجح بأبعاده الثلاثة (التحليلي، العملي، والإبداعي) والتي تعد من النظريات الحديثة نسبياً والقابلة للتطبيق، لتمكين الطلاب من الاستفادة من نقاط القوة وتحسين نقاط الضعف لديهم، وترميز التعليم المادي بطرائق متعددة للاحتفاظ به في الذاكرة بشكل أكثر عمقاً وإتقاناً؛ لتحفيز الطلاب على التعلم بشكل أكبر، وتهيئتهم بشكل جيد وفاعل للنجاح في الحياة.
- ٣ - توفير نموذج يمثل العلاقة ومسار اتجاهاتها بين المتغيرات الثلاثة (الذكاء الناجح، والشغف الأكاديمي، والرفاهية الأكاديمية).
- ٤ - يعد البحث دعوة للمعلمين والطلبة إلى التحرر من النماذج السائدة في التعليم والمعتمد على جمع المعلومات وحفظها دون الاستفادة منها عملياً، ولفت نظر المسؤولين في التعليم إلى أهمية الذكاء الناجح والشغف الأكاديمي والرفاهية الأكاديمية لدى الطلبة، وأثرهم على التحصيل الدراسي والنجاح في الحياة.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

تتبع أهمية البحث التطبيقية من خلال النقاط التالية:

- ١ - إثراء المكتبة العربية بتقديم مقاييس لكل من: الذكاء الناجح، الشغف الأكاديمي، والرفاهية الأكاديمية.
- ٢ - مساعدة المسؤولين بالتربية والتعليم في بحث العوامل المسهمة في تنمية الرفاهية الأكاديمية للطلبات، وتدريب المعلمين على مشاركة الطالبات أفكارهن ومساعدتهن في التغلب على مشكلاتهن.
- ٣ - تقديم توصيات يمكن الاستفادة منها في تنمية الرفاهية الأكاديمية، وتزويد القائمين على التخطيط والسياسات التعليمية بنتائج عملية تفيد في تنمية الذكاء الناجح والشغف الأكاديمي عبر برامج واستراتيجيات تدريبية وتعليمية.
- ٤ - مساعدة المختصين والمرشدين النفسيين والباحثين في إعداد برامج تدريبية لتنمية الشغف الأكاديمي والرفاهية الأكاديمية باستخدام الذكاء الناجح.
- ٥ - التوصل إلى نموذج يوضح التأثيرات السببية المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات البحث قد يلفت نظر المهتمين بالتعليم الثانوي والقائمين عليه بضرورة الاهتمام

بقدرات الذكاء الناجح وتنميتها لدى الطلبة من أجل تحسين الشغف الأكاديمي والرفاهية الأكاديمية.

مصطلحات البحث:

أولاً: الذكاء الناجح:

هو قدرة المتعلم على اختيار مسار حياته، أو إعادة اختياره؛ وهذا الاختيار يجعل المتعلم إيجابياً، وذو مغزى، وأكثر قدرة على تحقيق ذاته؛ من خلال استفادته من نقاط قوته من ناحية، وتغلبه على نقاط ضعفه من ناحية أخرى.

ويُعرف الذكاء الناجح في الدراسة الحالية إجرائياً: بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم في مقياس الذكاء الناجح المعد في الدراسة الحالية، والذي يتكون من الأبعاد الثلاثة الآتية:

١ - الذكاء التحليلي: هو قدرة المتعلم على التحليل وإصدار الأحكام والنقد والمقارنة وتقييم الأفكار وحل المشكلات للمهام والمواقف التي تقابله في دراسته أو حياته العامة.

٢ - الذكاء الإبداعي: هو قدرة المتعلم على إنتاج أفكار جديدة، والاستخدام غير التقليدي للأفكار القديمة، ووضع الافتراضات، والتأكد من صحتها.

٣ - الذكاء العملي: هو قدرة المتعلم على الوصول إلى حل للمشكلات التي تواجهه في المدرسة أو المنزل، وكذلك القدرة على المواءمة بين قدراته وحاجاته من ناحية وبين متطلبات البيئة من ناحية، وذلك بغرض التكيف مع البيئة أو اختيار بيئة جديدة لها.

ثانياً: الشغف الأكاديمي:

هو ميل قوي نحو نشاط يحبه الطلبة، ويجدونه مهماً لهم ويبذلون فيه الوقت والجهد.

ويُعرف الشغف الأكاديمي في الدراسة الحالية إجرائياً: بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم في مقياس الشغف الأكاديمي المعد في الدراسة الحالية، والذي يتكون من بعدين هما:

١ - الشغف الانسجامي: هو الشغف الذي يتحكم المتعلم فيه، ويندمج فيه المتعلم في نشاط ما بكامل حريته وإرادته الشخصية؛ دون أن يطفئ اندماجه هذا على الجوانب الأخرى ذات الأهمية في حياته.

٢ - الشغف القهري: هو الشغف الذي يتحكم في المتعلم، ويندمج فيه المتعلم في نشاط ما بسبب ضغوط شخصية أو اجتماعية، أو استحواذ النشاط نفسه على شخصية الطالب فيأسر لبه وقلبه فيقضي فيه معظم وقته ويحجم عن الأنشطة الأخرى ذات الأهمية في حياته.

ثالثاً: الرفاهية الأكاديمية:

هو الشعور الإيجابي لدى المتعلم الذي يتمثل في مدى ثقته في قدرته على أداء المهام الأكاديمية بكفاءة وتحقيقه لأهدافه، وتمتعه بعلاقات إيجابية مع الآخرين، والإحساس العام بالرضا والاستقلال الأكاديمي.

وتُعرف الرفاهية الأكاديمية في الدراسة الحالية إجرائياً: بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم في مقياس الرفاهية الأكاديمية المعد في الدراسة الحالية، والذي يتكون من أربعة أبعاد هم:

- ١ - الاندماج الأكاديمي: هو حالة ذهنية إيجابية لدى المتعلم ، تشتمل على المثابرة والتفاني والاستيعاب، وتمثل المثابرة بالإرادة لتكريس الجهد لعمل معين والاستمرار في مواجهة الصعوبات، ويتسم التفاني بالاندماج في المهمة، ويشار للاستيعاب بالتركيز والاندماج في الفعل نفسه.
- ٢ - الكفاءة الأكاديمية: وتعني اعتقاد المتعلم بقدرته على القيام بالمهام الدراسية على النحو المرغوب فيه، ووضوح الأهداف التعليمية، وامتلاك المهارات اللازمة للنجاح الأكاديمي.
- ٣ - العلاقات الإيجابية مع الآخرين: وتعني قدرة المتعلم على تكوين علاقات اجتماعية إيجابية وناجحة مع الآخرين، تتخللها الثقة والاحترام المتبادل مع الآخرين.
- ٤ - الرضا الأكاديمي: ويعني رضا المتعلم عن تحصيله الأكاديمي، وتقبله وارتياحه لتخصصه الدراسي وبيئته الدراسية وشعوره بأهمية ما يدرس.

الاطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الذكاء الناجح:

نشأت نظرية الذكاء الناجح في عام ١٩٩٧ على يد طبيب النفس الأمريكي "روبرت ستيرنبرج" وهو أستاذ بقسم التنمية البشرية بجامعة كورنيل، وتعتبر نظرية الذكاء الناجح هي صورة مطورة لأعمال سابقة لستيرنبرج، وهي تقوم على تحليل مكونات الذكاء من

خلال إلقاء الضوء على الأساليب التي يستخدمها الإنسان في حل المشكلات والعمليات العقلية للأذكاء.

مفهوم الذكاء الناجح:

وتعددت التعريفات التي تناولت مفهوم الذكاء الناجح منها ما يأتي:
يُعرف ستيرنبرج (Sternberg, 2009, P113) الذكاء الناجح بأنه مواجهة الفرد لمشكلة ما سواء أكانت تعليمية، أم حياتية، واستخدامه الناجح للقدرات الثلاث التحليلية، والإبداعية، والعملية لحلها.

ويُعرفه ستيرنبرج وجريجورينكو (Sternberg & Grigorinko, 2007, P36)؛ عادة التيمي (٢٠٢٠، ص ١٩) بأنه مجموعة من القدرات المتكاملة التي يحتاج إليها الفرد للنجاح في الحياة، من خلال التعرف على جوانب قوته وضعفه، وتحقيق التوازن بين القدرات التحليلية والإبداعية والعملية.

كما يُعرفه حسن الحميدي، وعذاري الكندري (٢٠١٩، ص ٤٩٠) بأنه نظام متكامل ومتداخل ومتوازن من القدرات الثلاثية التحليلية والإبداعية والعملية، اللازمة للنجاح في الحياة كما يحددها السياق الثقافي للمجتمع.

أما أحمد الزعبي (٢٠١٧، ص ٤٢٣) يُعرفه بأنه تقدير الفرد الذاتي لكفاءته في الذكاء الناجح الذي ينبثق من تفاعل ثلاثة أنواع من الذكاء هي: التحليلي والإبداعي والعملية. وتشكل مجموعها الذكاء الناجح لدى الفرد مما يساعده على حل المشكلات التي تواجهه ضمن سياقات مختلفة من خلال تفعيل القدرات المعرفية وفوق المعرفية الأكاديمية والإبداعية والاجتماعية، للوصول إلى الهدف المرجو.

ويُعرفه فيمبل وساوهني (Vimble & Sawhney, 2017, P800)؛ شعبان سيد (٢٠١٩، ص ٤٠)؛ أَلطاف حزام، محمد غنيم، ومحمد عبد الغفار (٢٠١٨، ص ٣٦٢)؛ هالة مقلد (٢٠٢٠، ص ١٩٩-٢٠٠)؛ وعلا محمد (٢٠٢٠، ص ١٣٤) بأنه القدرة على النجاح في الحياة وتحقيق أهدافه من خلال الاستفادة من نقاط القوة الموجودة لدى الفرد، وتعويض نقاط الضعف؛ من أجل التكيف داخل السياق الاجتماعي، وتحديد البيئات باستخدام القدرات التحليلية والإبداعية والعملية وفقاً للمعايير الشخصية وضمن السياق الاجتماعي والثقافي.

ويُعرفه غالينوفي وكاريشكي (Ghalenovy & Kareshki, 2017, P326) بأنه مزيج من المهارات التحليلية والإبداعية والعملية التي يمارسها الفرد؛ من أجل تحقيق

أهداف حياتهم ضمن سياق اجتماعي، وثقافي، وفي ضوء مجموعة من القيم المقبولة بين أفراد المجتمع الواحد.

أما ستيرنبرج (Sternberg, 2018, P859) يُعرفه بأنه قدرة الفرد على اختيار مسار حياته، أو إعادة اختياره؛ وهذا الاختيار يجعل الفرد إيجابياً، وذو مغزى، وأكثر قدرة على تحقيق ذاته؛ من خلال استفادته من نقاط قوته من ناحية، وتغلبه على نقاط ضعفه من ناحية أخرى.

ويُعرفه حجاج محمد (٢٠٢٣، ص ٦٢٥)؛ خضر أبو زيد، إيمان الشريف، وسعاد حسن (٢٠١٨، ص ٩١)؛ حصه الحربي (٢٠٢١، ص ٧٦)؛ علاء الدين أحمد (٢٠٢٣، ص ٥٤٨)؛ محمود أبو جادو ووليد الصياد (٢٠١٧، ١٦١)؛ ونجاح إبراهيم، أشرف الغراز، ناهد عبد الناصر، وسارة نجيب (٢٠٢١، ص ٥٧٣) بأنه نظام متكامل من القدرات اللازمة للنجاح في الحياة، والشخص الذي يتمتع بالذكاء الناجح يميز نقاط القوة لديه ويستفيد منها قدر الإمكان، ويحدد نقاط ضعفه ويحاول تصحيحها أو التعويض عنها، كما أن الأشخاص الذين يتمتعون بالذكاء الناجح يتكيفون ويشكلون ويختارون البيئات من خلال التوازن في استخدامهم القدرات التحليلية والإبداعية والعملية.

أسس الذكاء الناجح:

تشتمل نظرية الذكاء الناجح على ثلاثة نظريات فرعية هي: النظرية التركيبية، والنظرية التجريبية، والنظرية السياقية، وهذه النظريات الثلاثة تستخدم لتوضيح العالم العقلي الداخلي للمتعلمين، وكيف يستخدمون الذكاء للتفاعل مع بيئتهم وهذه النظريات الفرعية الثلاث تستخدم لتوضيح العالم العقلي الداخلي للمتعلمين، وكيف يستخدمون الذكاء للتفاعل مع بيئتهم. وفيما يلي توضيح لهذه النظريات الفرعية:

- ١ - النظرية التركيبية: وتحدد النظرية التركيبية أنواع العمليات التي ينطوي عليها الذكاء البشري وهناك ثلاثة أنواع من العمليات مرتبة من الأعلى إلى الأدنى كالآتي:
- (١) النوع الأول: ما وراء المكونات أو العمليات التنفيذية: وتشتمل على الاعتراف بوجود المشكلة، وتحديد طبيعة المشكلة، واتخاذ قرار بشأن ترتيب إجراءات حل المشكلة، وتحديد الاستراتيجيات التي يمكنها أن تجمع بين هذه العمليات والبت في كيفية تمثيل المعلومات لحل المشكلة وتخصيص الموارد الفكرية والعقلية والجسدية لحل المشكلة، ورصد المشكلة الفعلية، وتقييم الحل بعد اكتماله.

(٢) النوع الثاني: مكونات الأداء: وهو العنصر التنفيذي لتعليمات ما وراء المكونات ويوفر التغذية الراجعة لما وراء المكونات ويشتمل العمليات مثل التفسير والاستنتاج والتطبيق وتفسير المثيرات واستنتاج العلاقة بين المثيرات وتطبيق القواعد من مثير إلى آخر ثم الاستجابة.

(٣) النوع الثالث: مكونات اكتساب المعرفة: ويستخدم لتعليم كيفية حل المشكلات في المقام الأول وهي تشتمل على الترميز الانتقائي وهو يميز المعلومات ذات الصلة، والدمج الانتقائي يستخدم لدمج المعلومات المختلفة لتصبح ذات معنى، والمقارنة الانتقائية يستخدم لربط المعلومات المكتسبة حديثاً مع المعلومات المكتسبة في الماضي.

٢ - النظرية التجريبية: تقوم على الربط بين الذكاء والخبرة التي يمر بها الفرد؛ وتفسير الذكاء من خلال توافر مهارتين ألا وهما: الحداثة والآلية؛ حيث تتمثل الأولى زيادة قدرة الفرد على التعامل مع المهمات الجديدة ومتطلبات الموقف الجديد، أما الثانية فتعمل على معالجة المعلومات ذاتياً سواء كانت بسيطة أو معقدة، ويعبر هاتين المهارتين عن الذكاء الإبداعي الذي يتطلب الابتكار والاكتشاف والتخيل ووضع الافتراضات عند تعرض الفرد لموقف تعليمي.

٣ - النظرية السياقية: التي تقوم على الربط بين الذكاء والعالم الخارجي للفرد، حيث تشير إلى أن الذكاء يتكون من ثلاثة أنشطة هي: التكيف البيئي والتشكيل البيئي والاختيار البيئي، وأن الذكاء ينتج عند تطبيق معالجة المعلومات مع الخبرة من أجل التكيف مع البيئة أو تغييرها أو اختيارها وهي تعكس الذكاء العملي الذي يتطلب توظيف المعلومات التي تم تعلمها في الحياة العملية عند تعرض الفرد لموقف تعليمي (Sternberg, 2005, P191)؛ جعفر العتابي، ٢٠١٨، ص ٣٧-٣٩؛ حجاج محمد، ٢٠٢٣، ص ٦٣٠؛ خالد إبراهيم، ٢٠٢١، ص ٣١١؛ رمضان السيد، ٢٠١٥، ص ١٦؛ زينب الشيشيني، ٢٠١٩، ص ١٤٣؛ سامية خليف، ٢٠٢٠، ص ١٣٧-١٣٨؛ طارق المومني، وناجي السعيدة، ٢٠١٨، ص ٥٨٩-٥٩٠؛ عبد المنعم الدردير، حنان علي، وشيماء سليمان، ٢٠١٩، ص ١٥٠-١٥١؛ عماد جاد، ٢٠٢٣، ص ١٩؛ محمود أبو جادو، وميادة الناطور، ٢٠١٦، ص ١٧-١٨؛ مروة سعادة، ٢٠٢٠، ص ٩٧-٩٨؛

هاني مراد، ٢٠١٩، ص ٢٤٨؛ وهبة فؤاد، ورشا عبد العال، ٢٠١٩، ص (١١٠-١١٣).

مكونات الذكاء في ضوء نظرية الذكاء الناجح:

تكونت النظرية الثلاثية من ثلاثة ذكاءات تعمل بصورة متكاملة ليحقق كل منهما الآخر ألا وهما الذكاء الإبداعي الذي يولد الأفكار الجديدة من خلال مجموعة من العمليات، والذكاء التحليلي الذي يحلل تلك الأفكار ويكتشف منها الجيد وينقيها، والذكاء العملي الذي يطبق تلك الأفكار ويثبت جودتها ويقنع الآخرين بقيمتها، والتي يمكن توضيحهم بالتفصيل على النحو التالي:

١ - الذكاء التحليلي: ويتضمن تحليل المعلومات وبناء الاستنتاجات في ضوءها وتصنيفها وترتيبها وتنظيمها وتقييمها والحكم عليها، ومعرفة الجوانب الناقصة والغامضة فيها، ويستخدم الذكاء التحليلي أساليب متعددة عند تحليل المشكلات منها السبب والنتيجة والاستنتاج والتطبيق والمقارنة، ويعتمد على خطوات معينة عند حل المشكلات وهي: تعرف المشكلة، وتعريفها للآخرين، ووضع استراتيجية للحل وتمثيل المعلومات وتقدير الموارد المطلوب تخصيصها لحل المشكلة واتخاذ قرارات بشأنها.

٢ - الذكاء الإبداعي: ويعبر عن القدرة على الطلاقة، والتي تعني القدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار المقترحة حول موضوع معين وفي وقت محدد أو أكبر عدد من الحلول لمشكلة معينة، والمرونة التي تعني القدرة على إنتاج وتوليد عدد متنوع ومختلف من الأفكار وتنوع إجابات غير مألوفة وغير شائعة تتميز بالجدة والتفرد وإثراء التفاصيل التي تعني القدرة على الاحساس بمظاهر القصور والضعف في الأشياء والإحساس بالمشكلات واقتراح حلول إبداعية لها. ومن خلال هذا النوع من الذكاء تتم عملية الاكتشاف والحدس والتخيل والاحساس بالمشكلة والطلاقة والمرونة والأصالة والاهتمام بالتفاصيل والاحساس بالمشكلات وحلها والابتكار والتصميم والتخيل والافتراض.

٣ - الذكاء العملي: يقوم على تطبيق الأفكار التي تم تحليلها وتقييمها من خلال الذكاء التحليلي وإحضار الجديد غير التقليدي منها من خلال الذكاء الإبداعي في الحياة العملية من خلال المواءمة بين قدرات الفرد وحاجاته من ناحية وبين متطلبات السياق والبيئة المحيطة من ناحية أخرى، فهو يركز على الخبرات التي تضمن النجاح في الحياة اليومية والحاجة إلى تطويرها بما يلبي متطلبات السياق المحيط

وهو يهتم بتحقيق انسجام بين الفرد ومتطلبات البيئة من خلال التوافق مع البيئة أو تغييرها وهناك عوامل تؤثر في الذكاء العملي يمكن تقسيمها إلى عوامل داخلية متعلقة بالفرد مثل العوامل المعرفية كعمليات التفكير وعوامل غير معرفية متعلقة بالدافعية والفاعلية الذاتية والاتجاهات، وعوامل داخلية متعلقة بالظروف المحيطة والسياق والبيئة. وتتم من خلال هذا النوع من الذكاء عمليات التنفيذ والتطبيق والاستعمال والوضع في سياق (الجوهرة الدوسري، ٢٠١٩، ص ٦٢٧-٦٢٨؛ جعفر العتابي، ٢٠١٨، ص ٣٩-٤١؛ حجاج محمد، ٢٠٢٣، ص ٦٣١؛ صلاح الدين الشريف، حمدي محمود، نجاته توفيق، وحمودة فراج، ٢٠١٣، ص ٧٨٣-٧٨٤؛ خالد إبراهيم، ٢٠٢١، ص ٣١٢؛ رمضان سيد، ٢٠١٥، ص ١٧؛ زينب الشيشيني، ٢٠١٩، ص ١٤٥-١٤٦؛ شيماء متولي، ٢٠١٦، ص ١٧٧؛ فؤاد الطلافحة، دارين الشواورة، ٢٠٢١، ص ٤١٨-٤١٩؛ مختار الكيال، ٢٠٢٢، ص ٣٥؛ بلال الخطيب، ٢٠١٨، ص ٤٣٦-٤٣٧؛ Mysore & Vijayalaxmi, 2018, PP14-15؛ Kaufman & Singer, 2013, P334؛ Palo & Maricuoiu, 2013, P160).

أهمية نظرية الذكاء الناجح:

لنظرية الذكاء الناجح مجموعة من الفوائد التي تعود على تعلم الطلاب تتلخص

فيما يلي:

- ١- التدريب على تنمية قدرات تفكير الذكاء الناجح يجعل الطلاب قادرين على الاستفادة من نقاط القوة وتحسين نقاط الضعف.
- ٢- زيادة دافعية الطلاب أثناء التعلم بشكل إيجابي وفعال، وحثهم على توظيف ما تم تعلمه في الواقع.
- ٣- مساعدة الطلاب على ترميز المعلومات والاحتفاظ بها في الذاكرة بطريقة متقنة ومتعمقة أكثر توسعاً من التدريس التقليدي.
- ٤- تحسين أداء الذكاء الأكاديمي وزيادة مستوى التحصيل يساعد الطلاب على التعمق في دراسة المواد الدراسية.
- ٥- تنمية مهارات التفكير المختلفة لدى الطلاب في جميع المراحل التعليمية يكون له انعكاسات إيجابية على تنمية قدرات التفكير التحليلي والإبداعي والعملي.

- ٦- يساعد الطلاب على الاستفادة من مواهبهم وقدراتهم بالإضافة للتعويض عن المجالات التي لم تتطور فيها مواهبهم بنفس المقدار.
- ٧- يشجع الطالب على التكيف وتشكيل البيئة من خلال تطبيق التفكير أو السلوك الذي يتلاءم بشكل أفضل مع البيئة.
- ٨- تمثل منظومة من طرق الكشف والتدريس والتقييم لمساعدة جميع الطلاب في الوصول إلى أقصى طاقاتهم ثم النجاح في الحياة.
- ٩- تؤكد على الجانب التطبيقي الذي تحتاجه معظم المقررات التربوية في تدريسها (الجوهره الدوسري، ٢٠١٩، ص ٦٢٩؛ جعفر العتايي، ٢٠١٨، ص ٤٤؛ حجاج محمد، ٢٠٢٣، ص ٦٣٢؛ وخالد إبراهيم، ٢٠٢١، ص ٣١٣).

ومن الدراسات التي تناولت الذكاء الناجح:

دراسة الجغيمان وإبراهيم (Aljughaimna & Ibrahim, 2012) التي تناولت العلاقة بين الأسلوب المعرفي والقدرات الثلاثية كما يقاس في اختبار STAT النسخة العربية من جهة، والذكاء العام كما يقاس في اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة من الجهة الأخرى، وتوصل البحث إلى أن المبدعين يتمتعون بمرونة للانتقال بين الأساليب المعرفية المقاسة.

وهدف دراسة زبينوس (Zbainos, 2012) لمعرفة مدى تطبيق نظرية الذكاء الناجح في المدارس الثانوية في اليونان، تم تطبيق مجموعة من الاختبارات القائمة على نظرية الذكاء الناجح والتي تقيس التفكير التحليلي والابداعي والعملي على مجموعة من الطلبة البالغ عددهم (٢٦٦٣)، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب في اليونان طوروا قدراتهم في التفكير التحليلي، ولكن قدرات التفكير الابداعي والعملي يجب أن يتم التركيز عليها بشكل أكبر في التعليم المدرسي، وعلى سبيل المثال أظهرت المقارنات بين متوسطات الدرجات على المهمات الأدائية أن الطلبة كانوا أفضل بشكل ملحوظ في تقديم النصائح للآخرين من قدرتهم على اتخاذ قرارات تتعلق بتغيير أنفسهم.

وللبحث عن أفضل نموذج سببي ينظم العلاقة بين قدرات الذكاء الناجح ومعتقدات التفكير الإيجابي لدى طلاب المرحلة الثانوية أجرت نعمة حسن (٢٠١٥) دراسة على (٢٦٥) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية ولقياس متغيرات الدراسة تم تطبيق عدد من الأدوات متمثلة في مقياس الذكاء الناجح ومقياس معتقدات التفكير الإيجابي، وقد أسفرت النتائج أن أفضل نموذج في مؤشرات جودة المطابقة هو ذلك النموذج الذي أوضح تأثير معتقدات التفكير الإيجابي في قدرات الذكاء الناجح حيث وجد تأثير سببي مباشر دال احصائياً من معتقدات التفكير الإيجابي إلى كل من الذكاء التحليلي والذكاء العملي والذكاء الإبداعي.

وهدف بحث رمضان سيد (٢٠١٥) إلى التعرف على العلاقة بين أنماط التعلم والذكاء الناجح لدى (٣٥٧) طالباً من طلاب الصف الثاني الثانوي، واستخدم البحث مقياس الذكاء الناجح ومقياس أنماط التعلم، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين بعض أبعاد الذكاء الناجح وبعض أنماط التعلم، كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق بين التخصص "أدبي - علمي" في بعدي الذكاء الناجح "التحليلي، الإبداعي"، كما توصلت النتائج إلى وجود فروق في بعدي الذكاء الناجح "العملي، الدرجة الكلية" بين

التخصص الأدبي والتخصص العلمي لصالح التخصص العلمي. كما توصلت النتائج إلى أنه يمكن التنبؤ بالذكاء الناجح من أنماط التعلم.

دراسة مانديلمان، باربوتب، وجريجورينكو (Mandelmana, Barbotb, Grigorenko, 2015) هدفت إلى التنبؤ بالأداء الأكاديمي في ضوء الأداء على مقياس الذكاء الناجح، وتكونت عينة البحث من (١٤٥) تلميذ من تلاميذ المدارس المتوسطة، واستخدم البحث مقياس الذكاء الناجح، ومقياس أنماط التعلم، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود علاقة ارتباطية ودالة إحصائية بين الذكاء الناجح والأداء الأكاديمي وأنماط التعلم، كما توصلت النتائج إلى أنه يمكن التنبؤ بالأداء الأكاديمي من خلال الذكاء الناجح، وكذلك التنبؤ بالذكاء الناجح من خلال أنماط التعلم.

وهدف دراسة عصام مرزوق (٢٠١٥) إلى دراسة المكونات العاملة للذكاء الناجح في ضوء نظرية ستيرنبرج، وتحديد مسار العلاقة بين الذكاء الناجح وكل من الكمالية الأكاديمية والتوافق النفسي والقدرة على اتخاذ القرار لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٧١) من الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية، وطبق عليهم اختبار الذكاء الناجح، ومقياس الكمالية الأكاديمية، مقياس التوافق النفسي، ومقياس القدرة على اتخاذ القرار. وتوصلت الدراسة إلى أن الذكاء الناجح لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية عبارة عن عامل كامن عام تنظم حوله العوامل الثلاثة الآتية (الذكاء التحليلي، الذكاء الإبداعي، الذكاء العملي)، وجود تأثير دال إحصائياً للذكاء الناجح على كل من الكمالية الأكاديمية بأبعادها، التوافق النفسي، والقدرة على اتخاذ القرار لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية.

ولدراسة أثر كل من النوع والتخصص العلمي في الذكاء الناجح لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت أجرت أطاف حزام، محمد غنيم، ومحمد عبد الغفار (٢٠١٨) دراسة على (٦٠) طالباً من المرحلة الثانوية بدولة الكويت، وقد تمثلت أدوات الدراسة في مقياس الذكاء الناجح، وقد أسفرت الدراسة عن وجود أثر للنوع في البعد الفرعي (الذكاء الإبداعي) والدرجة الكلية للذكاء الناجح بين الذكور والإناث لصالح الذكور، وعدم وجود فرق دال إحصائياً يُعزى للتخصص أو التفاعل بين النوع والتخصص على متغير الذكاء الناجح.

وكشفت دراسة حسن الحميدي، وعذاري الكندري (٢٠١٩) إلى الكشف عن قدرات الذكاء الناجح لدى (٥٩٨) طالب وطالبة بكلية التربية الأساسية في دولة الكويت، وطُبقت

عليهم قائمة التقرير الذاتي لتقدير الذكاء الناجح، وأشارت النتائج إلى ارتفاع القدرة التحليلية لدى الطلبة بصورة دالة إحصائياً عن بقية القدرات، بينما لم تكن هناك فروق في درجات الذكاء الناجح بين الطلبة والطالبات حسب النوع.

وللكشف عن إمكانية الاسهام النسبي لمكونات الذكاء الناجح في التنبؤ بالأداء بالمهني للمعلم أجرت زينب الشيشيني (٢٠١٩) دراسة على (١١٠) معلماً ومعلمة من معلمي الحلقة الثانية للتعليم الأساسي، وطبق عليهم مقياس الذكاء الناجح، ومقياس الأداء المهني للمعلم، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الناجح والأداء المهني للمعلم، ووضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المعلمين والمعلمات لمتغير الذكاء الناجح ترجع لمتغير الجنس لصالح المعلمين.

وهدف دراسة أحمد الزعبي (٢٠١٩) إلى التعرف على درجة الذكاء الناجح لدى (٣٤٧) طالباً وطالبة من طلبة مدارس الصف العاشر في العاصمة عمان في ضوء أساليبهم التعليمية ومستوى تحصيلهم الدراسي، وتم تطبيق مقياس تقدير الذكاء الناجح بالإضافة إلى مقياس فارك لتصنيف الطلبة وفقاً لأساليبهم التعليمية، وأشارت النتائج إلى أن درجة الذكاء الناجح الكلية جاءت متوسطة، ولم تكشف النتائج عن وجود فروق في درجة الذكاء الناجح تعزى للجنس، في حين وجدت الدراسة فروق دالة تعزى إلى أساليب التعلم ومستوى التحصيل؛ حيث كانت الفروق في درجة الذكاء الناجح لصالح ذوي أسلوب التعلم المختلط مقارنة مع بقية الأساليب، ولصالح ذوي أسلوب التعلم البصري مقارنة مع أسلوب التعلم السمعي والقرائي، وكانت الفروق في درجة الذكاء الناجح لصالح مستوى التحصيل جيد جداً فأكثر مقارنة بمستوي التحصيل جيد ومتوسط فأقل، ولصالح مستوى التحصيل جيد بالمستوى المتوسط.

وللتعرف على مستوى الذكاء الناجح لدى طالبات كلية التربية أجرت علا محمد (٢٠٢٠) دراسة على (١٩٥) طالبة من طالبات الطفولة المبكرة بالجامعة، وتم استخدام مقياس الذكاء الناجح، مقياس التدفق النفسي، ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة، وتوصلت الدراسة إلى أن الطالبات يتمتعن بمستوى مرتفع من الذكاء الناجح، توجد علاقة موجبة بين الذكاء الناجح والتدفق النفسي والكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الأكاديمي.

ودراسة ريم عبد العظيم، عبير علي، ومحمد كامل (٢٠٢٢) هدفت إلى توضيح فاعلية البرنامج القائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات تحليل النص الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقد اختار الباحث عينة من طلاب الصف الأول الثانوي. وأظهرت

النتائج أن للبرنامج فاعلية في تنمية مهارات تحليل النص الأدبي لصالح المجموعة التجريبية.

وللتعرف على درجة عادات العقل، والذكاء الناجح والتفكير المنظومي لدى طلاب المرحلة الثانوية قامت هند محمد (٢٠٢٢) بدراسة على (١٦١) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية. واستخدمت الباحثة مقاييس عادات العقل، والذكاء الناجح والتفكير المنظومي، وكانت أهم النتائج: جاءت عادات العقل والذكاء الناجح والتفكير المنظومي بدرجة مرتفعة لدى عينة البحث، ولم تظهر فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقاييس عادات العقل والذكاء الناجح والتفكير المنظومي، ووجدت علاقة ذات دلالة إحصائية بين عادات العقل والذكاء العملي والذكاء الإبداعي والتفكير المنظومي، ووجدت علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفكير المنظومي والذكاء العملي والذكاء الإبداعي، ولم تظهر علاقة دالة بين الذكاء التحليلي وكل من عادات العقل والتفكير المنظومي، ووجد تأثير مباشر دال إحصائياً لعادات العقل على الذكاء الناجح، وتأثير مباشر دال لعادات العقل على التفكير المنظومي، وتأثير غير مباشر لعادات العقل على التفكير المنظومي عبر قدرات الذكاء الناجح الثلاث.

بينما هدفت دراسة وجدان الغامدي ونجلاء الحبشي (٢٠٢٤) إلى الكشف عن درجة الذكاء الناجح وعلاقته بخصائص موهبة ريادة الأعمال لدى الطالبات الموهوبات والعاديات بالمرحلة الثانوية بمدارس منطقة الباحة الحكومية، وطبقت الدراسة على عينة بلغت (٢٩٣) طالبة، منهم (١٤٣) طالبة موهوبة، و(١٥٠) طالبة عادية، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الذكاء الناجح الثلاثي لستيرنبرج، ومقياس خصائص موهبة ريادة الأعمال، وكشفت النتائج أن الدرجة الكلية للذكاء الناجح لدى الطالبات الموهوبات كانت مرتفعة، بينما كانت لدى الطالبات العاديات منخفضة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين الدرجة الكلية لمقياس خصائص موهبة ريادة الأعمال لدى الطالبات الموهوبات والذكاء الناجح لديهن، وعدم وجود علاقة ارتباطية بين الدرجة الكلية لمقياس خصائص موهبة ريادة الأعمال لدى الطالبات العاديات والذكاء الناجح لديهن

تعقيب على الدراسات التي تناولت الذكاء الناجح:

- ١ - أجريت بعض الدراسات من أجل تنمية مهارات تحليل النص الأدبي من خلال برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاء الناجح كما في دراسة (ريم عبد العظيم، عبير علي، ومحمد كامل، ٢٠٢٢).

- ٢- أجريت بعض الدراسات للكشف عن علاقة الذكاء الناجح ومتغيرات تربوية أخرى مثل دراسة نعمة حسن (٢٠١٥) التي تناولت العلاقة بين قدرات الذكاء الناجح ومعتقدات التفكير الإيجابي؛ دراسة رمضان السيد (٢٠١٥)، ودراسة (Mandelmana, Barbotb, Grigorenko, 2015) التي تناولت بين أبعاد الذكاء الناجح وبعض أنماط التعلم؛ ودراسة (Mandelmana, Barbotb, Grigorenko, 2015) التي تناولت العلاقة بين الذكاء الناجح والأداء الأكاديمي؛ ودراسة عصام مرزوق (٢٠١٥) التي تناولت العلاقة بين الذكاء الناجح والكمالية الأكاديمية والتوافق الدراسي والقدرة على اتخاذ القرار؛ ودراسة علا محمد (٢٠٢٠) التي تناولت العلاقة بين الذكاء الناجح والتدفق النفسي والكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الأكاديمي.
- ٣- أجريت بعض الدراسات للكشف عن الفروق في الذكاء الناجح بين الذكور والإناث كما في دراسة نعمة حسن (٢٠١٥)؛ ألطاف حزام، محمد غنيم، ومحمد عبد الغفار (٢٠١٨)؛ رمضان سيد (٢٠١٥)؛ أحمد الزعبي (٢٠١٧)؛ دراسة حسن الحميدي، وعذاري الكندري (٢٠١٩)؛ زينب الشيشيني (٢٠١٩)؛ وهند محمد (٢٠٢٢).
- ٤- أجريت بعض الدراسات للكشف عن الفروق في الذكاء الناجح بين طلبة التخصص العلمي وطلبة التخصص الأدبي كما في دراسة نعمة حسن (٢٠١٥)؛ ألطاف حزام، محمد غنيم، ومحمد عبد الغفار (٢٠١٨)؛ رمضان سيد (٢٠١٥)؛ وهند محمد (٢٠٢٢).
- ٥- أجريت بعض الدراسات للكشف عن الفروق في الذكاء الناجح تعزى إلى أساليب التعلم ومستوى التحصيل كما في دراسة أحمد الزعبي (٢٠١٧).
- ٦- تنوعت العينة التي أجريت عليها الدراسات في بعض الدراسات تناولت المرحلة الثانوية مثل دراسة كلاً من عصام مرزوق (٢٠١٥)؛ نعمة حسن (٢٠١٥)؛ رمضان سيد (٢٠١٥)؛ ألطاف حزام، محمد غنيم، ومحمد عبد الغفار (٢٠١٨)؛ أحمد الزعبي (٢٠١٩)؛ هند محمد (٢٠٢٢)؛ والبعض الآخر تناول المرحلة الجامعية مثل دراسة كلاً من حسن الحميدي، وعذاري الكندري (٢٠١٩)؛ وعلا محمد (٢٠٢٠)؛ والبعض لدى المعلمين مثل دراسة زينب الشيشيني (٢٠١٩).
- ثانياً: الشغف الأكاديمي:

الشغف من المفاهيم الحديثة في علم النفس الإيجابي وفي السنوات الأخيرة تزايد الاهتمام به خاصة أنه ينير الطريق للطلاب ويزيد من نجاحهم الأكاديمي ويسهم في المخرجات الإيجابية للتعليم كالالتزام بالعمل الجاد وإتقان التعلم. ويُعد الشغف خبرة إنسانية بدونها لا يجد الفرد معنى لحياته، حيث تزوده بطاقة نفسية للمشاركة والاندماج في الأنشطة ذات القيمة، بالإضافة إلى نتائجه المباشرة التي تتضمن انفعالاته المتعة والإثارة والحماس.

مفهوم الشغف الأكاديمي:

وتعددت التعريفات التي تناولت مفهوم الشغف الأكاديمي منها ما يأتي:
يُعرف (Vallerand, 2015, P3)؛ إبراهيم المصري (٢٠٢٢، ص ٣٦١)؛ رعد حسن (٢٠٢٣، ص ١٦٦٩)؛ أحمد عباس (٢٠٢٢، ص ص ٤٩٦-٤٩٧)؛ أسماء عبد العزيز، وسالي أيوب (٢٠٢٢، ص ص ٩١٠-٩١١)؛ والسيد بريك (٢٠٢٢، ص ٤٦٤) الشغف الأكاديمي بأنه ميل قوي نحو نشاط محدد يحبه الفرد بشدة ولذلك يقدر أهميته، ويستثمر الوقت والطاقة فيه بشكل منتظم.

وُثِّقَ تماراً حسبان (٢٠٢١، ص ٣٩)؛ عمر العظامات، ومحمد بنى خالد (٢٠٢٢، ص ١٧٣)؛ وأسماء صالح (٢٠٢٣، ص ١٤٢) بأنه شعور الطلبة برغبة ملحة وقوية لممارسة النشاط الأكاديمي المرغوب فيه، حيث يبذل الطالب أقصى قدر ممكن من طاقاته وجهده لتحقيق هدفه وإنجازه دون توقف على مدار فترة زمنية طويلة.

كما يُعرفه أسامة محمد (٢٠٢٢، ص ٣٠٨) 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.

أما الشيماء سالمان (٢٠٢٢، ص ص ٢٥٨-٢٥٩) يُعرفه بأنه شعور انفعالي قوي تجاه الدراسة ومتغيراتها بما تمثله من قيمة ومعنى لدى الفرد؛ حيث يسعى الطالب جاهداً للتعبير عن هذا الشعور من خلال سلوكيات متعددة لتحسين كفاءته ومهاراته الأكاديمية والالتزام بمتطلباتها، والأمل فيما قد تسهم به مستقبلاً من إنجازات لتحقيق ذات الطالب وتشكيل هويته.

وُثِّقَ صفاء بيرق (٢٠٢٣، ص ٩٤٠) بأنه ميل التلميذ ورغبته ودافعيته الداخلية إلى البيئة المدرسية والمقررات الدراسية وما تحتويه من أنشطة تفاعلية مختلفة وشعوره

بالانتماء إليها واستثماره للوقت والطاقة فيها بحرية وبشكل اختياري وارتباطها بباقي مجالات حياته.

أهمية الشغف الأكاديمي:

يشجع الشغف الأكاديمي الطلاب على:

- ١ - العمل بصورة جادة نابعة من حماسهم، واهتمامهم، لما يدرسون، فهم يؤمنون أن التعلم هدفه الحياة وليس الاختبارات.
- ٢ - المثابرة، والاستمرار، والفوز، مما يدفعهم لتكريس جهودهم وأوقاتهم لأنشطة ومهام التعلم، واندماجهم فيها بكل طاقاتهم، والتصدي لأي معوق يعطل مسيرة عملهم العظيمة.
- ٣ - مواجهة الضغوط، والاحتراق الأكاديمي بكل كفاءة، واقتدار، حيث يصل بهم لدرجات مرتفعة من الالتزام، وتحمل المسؤولية والثقة اللازمة لتحقيق التميز والإبداع في دراستهم الأكاديمية، وهو ما يصل بهم للشعور بالراحة والسعادة تجاه ما يقوم به (أسماء صالح، ٢٠٢٣، ص ١٥٢؛ رضا براهيم، ٢٠٢٣، ص ٥٦٢؛ محمد عبد اللطيف، ٢٠٢٢، ص ٢٩٩؛ محمد عطا الله، ٢٠٢٢، ص ٨٩).

مكونات الشغف الأكاديمي:

أن الشغف يتضمن ثلاث مكونات هم:

- ١ - مكوناً وجدانياً، ويظهر في ميل الفرد الشديد ورغبته القوية في التعلم والدراسة.
- ٢ - مكوناً معرفياً ويتمثل في وعى الفرد بقيمة وأهمية ما يدرسه.
- ٣ - مكوناً سلوكياً ويظهر في توظيف الفرد وقته وجهده ومثابرته لأجل تقديم عمل يتوافر فيه عناصر الإبداع، والتميز (أسماء صالح، ٢٠٢٣، ص ١٥٢).

أنواع الشغف الأكاديمي:**١ - الشغف الانسجامي (HP): Harmonious passion**

وينشأ هذا النوع من شعور داخل الفرد متحكم فيه، يجعله يمارس أنشطته بحرية وبشكل اختياري دون أن يمارس عليه أي ضغوط، ويخلق لديه دافعية للاندماج في النشاط ومواصلته عن طيب خاطر منه. فالأفراد ذوو الشغف الانسجامي لا يجبرون على القيام بالنشاط بل يختارونه بمحض إرادتهم وحريتهم الكاملة. ويتميز هذا النوع من الشغف بأنه يدفع الفرد للاندماج في النشاط المحبب لديه بشكل متناغم ومتوازن دون أن يطغى ذلك على الجوانب الأخرى ذات الأهمية في حياة الفرد.

٢ - الشغف القهري (OP): Obsessive passion

وينشأ هذا النوع من شعور الفرد برغبة لا يمكن السيطرة عليها للمشاركة في النشاط، ويتميز هذا النوع من الشغف بوجود ضغوط خارجية أو داخلية تجبر الفرد على ممارسة النشاط؛ مثل أن يحظى الفرد بالقبول الاجتماعي أو تقدير الذات، أو لأن الإحساس بالإثارة الناتج عن اندماج الفرد في النشاط أصبح لا يمكن السيطرة عليه، وهذا معناه أن شغف الفرد بالنشاط جعله مجبراً على الاندماج فيه ومواصلته بشكل يجعله يحجم عن بعض الأنشطة الأخرى ذات الأهمية في حياته، أي أن شغف الفرد بالنشاط خرج عن سيطرته وأصبح متحكماً فيه (أحمد عباس، ٢٠٢٢، ص ٥٠٩؛ أسماء صالح، ٢٠٢٣، ص ص ١٥٣-١٥٤؛ تمارا حسيان وعمر العظامات، ٢٠٢٢، ص ٩٩؛ رضا إبراهيم، ٢٠٢٣، ص ٥٧١؛ صفاء بيرق، ٢٠٢٣، ص ٩٤٠؛ عبد المجيد ربيع، وقصي الدليمي، ٢٠٢٢، ص ١٠٨٥؛ عماد الزعبي، وعمر العظامات، ٢٠٢٢، ص ٧٦٣؛ فتحي الضبع، ٢٠٢١، ص ١٠٠؛ هبة عمران، ٢٠٢٢، ص ٤٩٠؛ Vallerand, Blanchard, Mageau, Koestner, Ratelle, Léonard, Gagne & Marsolais, 2003, (P757)

ومن الدراسات السابقة التي تناولت الشغف الأكاديمي:

دراسة كيم (Kim, 2013) هدفت إلى التعرف على تأثير المعتقدات والفعالية الذاتية على الشغف الأكاديمية، وتكونت عينة الدراسة من (٧٧) طالباً جامعياً من المقبلين على التخرج، وأظهرت نتائج تحليلات الانحدار الخطي الهرمي، قدرة المعتقدات والفعالية الذاتية في التنبؤ بالشغف الأكاديمي.

وتحققت دراسة آسيف كاهين (Asif Khan, 2014) من القدرة التنبؤية من شغف الطلاب بالدرجات الجامعية في مؤسسات التعليم العالي في باكستان في بيئة تتضاءل فيها فرص العمل، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٢) طالباً يدرسون في مؤسسات التعليم العالي. وكشفت نتائج الدراسة أن (ضغوط التوظيف؛ و مفهوم الذات الأكاديمي وقلق الوالدين، والضغط النفسي) كانت من العوامل الرئيسية التي تنبئ بشغف الطلاب بالدرجات الأكاديمية.

وتناولت دراسة فيرنر-فيليون وفاليراند (Verner -Filion & Vallerand, 2016) الشغف الأكاديمي كمتغير وسيط في العلاقة بين الكمالية والتوافق الأكاديمي لدى عينة بلغت (٣٠٥) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة بكندا (١٢٩ ذكراً، و١٦٩ أنثى، و٧ أفراد غير محددى النوع)، متوسط أعمارهم الزمنية (٢٣.٤٨)، وانحراف معياري (٥.١٦)، وأسفرت النتائج عن وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائياً بين متغيرات الدراسة، وأن الكمالية تؤثر تأثيراً مباشراً في التوافق الجامعي، وتأثيراً غير مباشر عن طريق الشغف الأكاديمي الذي يتوسط العلاقة بين المتغيرين.

ولفحص العلاقة بين جودة التدريس وشغف الطلاب المتناغم، واستراتيجية التعلم العميقة، والفضول المعرفي في الرياضيات أجرى روز-الفونس وليون (Ruiz-Alfonso & Leon, 2018) دراسة على (١٠٠٣) طالب بالمرحلة الثانوية، وأظهرت النتائج أن جودة التدريس لها تأثير في زيادة الشغف الأكاديمي، كما بينت النتائج تمتع أفراد العينة بالفضول المعرفي، ووجود علاقة بين استراتيجية التدريس والشغف الأكاديمي.

وهدف دراسة ست-لويس، فيرنر-فيليون، وبيرجيرون (St-Louis, Verner -Filion, Bergeron & Vallerand, 2018) إلى الكشف عن العلاقات الارتباطية بين الشغف الأكاديمي واليقظة العقلية والوجدان الموجب والسالب، وتكونت عينة الدراسة من ثلاث عينات الأولى عددها (٣٠١)، والثانية عددها (٤٥٩)، والثالثة عددها (١٧٦)، وأسفرت النتائج عن أن الشغف الأكاديمي يسهم في التنبؤ باليقظة العقلية، كما أن اليقظة العقلية تتوسط العلاقة بين الشغف الأكاديمي والوجدان الموجب والسالب، ووجود تأثيرات مباشرة وغير مباشرة بين متغيرات الدراسة.

وتناول لي ودوركسن (Lee & Durksen, 2018) الشغف كأحد أبعاد الاهتمام الأكاديمي إلى جانب أبعاد الثقة، والطموح، والتعبير عن الذات لدى عينة مكونة من (٣٢٥) طالباً وطالبة بالمرحلة الجامعية بإحدى الجامعات الاسترالية، وانتهت الدراسة إلى

أن الشغف الأكاديمي يرتبط إيجابياً بالأداء الأكاديمي المرتفع، والطموح الأكاديمي، ووضع الأهداف والتخطيط للمهنة والرضا عن الحياة، كما وجدت علاقة ارتباطية موجبة بين العمر الزمني والشغف الأكاديمي؛ فالطالب الأكبر سناً يظهرون شغفاً أكبر بالتعلم، بينما لا توجد فروق حسب التخصص الأكاديمي، والجنس أو تعليم الأب أو مستوى دخل الأسرة في أي من الأبعاد الأربعة للاهتمام الأكاديمي.

قام يو وتشو (Yeh & Chu, 2018) بتحديد أنماط الشغف الأكاديمي في التعلم الإلكتروني واختبار العلاقة بين أنماط الشغف الأكاديمي والتنظيم الذاتي وإدارة التعلم في التعلم الإلكتروني، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠١٩) طالب بالمرحلة الجامعية وانتهت الدراسة إلى وجود ترابط بين أنواع الشغف الأكاديمي، وأن التنظيم الذاتي للمتعلم توسطت التأثير بين الشغف الأكاديمي وإدارة المعرفة في التعلم الإلكتروني، بالإضافة إلى أن الشغف التوافقي كان له دور أكثر أهمية من الشغف القهري في التعلم الإلكتروني، كما توصلت الدراسة أيضاً إلى أن الشغف الأكاديمي له تأثير في إدارة التعلم لدى طلبة المرحلة الجامعية خلال التعلم الإلكتروني.

ولكشف علاقة الشغف بالمتابعة لدى طلبة جامعة ريكيافيك بأيسلندا قام سيغموندسون وهجا وهيرموندسدوتيريد (Sigmundssona & Hagaa & Hermundsdottrid, 2020) دراسة على (١٢٦) طالباً وطالبة بالمرحلة الجامعية، وانتهت الدراسة إلى إعداد مقياس لقياس الشغف يتكون من ثماني مفردات ويتمتع بتجانس مرتفع للمفردات مع الدرجة الكلية؛ حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٥١) و (٠.٦٩)، كما أسفرت النتائج أيضاً عن ارتباط موجب دال إحصائياً بين الشغف والمتابعة، ولم تظهر النتائج أي تأثير لمتغير الجنس والعمر الزمني في الشغف.

وهدف دراسة بيلنجر وراتيل (Belanger & Ratelle, 2020) إلى بحث العلاقة بين الشغف الأكاديمي والاندماج كأحد متغيرات الوظيفة الأكاديمية لدى (٤٦٠) من طلاب الجامعة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة قوية بين كل من الشغف الانسجامي والشغف القهري من ناحية والاندماج من ناحية أخرى.

هدفت دراسة عبد الناصر الجراح وفيصل الربيع (٢٠٢٠) إلى الكشف عن العلاقة بين الشغف الأكاديمي والاحترق الأكاديمي في ضوء متغيرات الجنس والمهنة والبرنامج الدراسي ومستوى الدخل لدى عينة تكونت من (٢٣٠) طالباً وطالبة من الطببة الملتحقين في برنامجي الماجستير والدكتوراه في جامعة اليرموك. ولتحقيق أهداف الدراسة تم

استخدام مقياس الشغف الأكاديمي، ومقياس للاحتراق الأكاديمي. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أبرزها أن مستوى الشغف المتناغم لدى أفراد العينة كان مرتفعاً بينما مستوى الشغف القهري كان متوسطاً. كذلك بينت النتائج وجود علاقة سالبة بين بعدي الشغف الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي.

واستهدفت دراسة بيكسوتو وبالييني وفاليراند ورحيمي وسيلفا (Peixoto, Pallini, Vallerand, Rahimi & Silva, 2021) فحص نموذج تكاملي للشغف الأكاديمي والتسويق الأكاديمي والرضا عن الحياة والضيق النفسي لدى طلاب المرحلة الجامعية خلال جائحة كورونا، حيث تكونت عينة الدراسة من (٤١٩) طالباً جامعياً، وانتهت الدراسة لوجود علاقة سببية بين التسويق الأكاديمي وكلا من الشغف التوافقي والرضا عن الحياة، ووجود علاقة ايجابية بين التسويق الأكاديمي وكلا من الشغف القهري والضيق النفسي. كما ارتبط الشغف التوافقي بشكل إيجابي بالرضا عن الحياة وسلباً بالضيق النفسي. وأن شغف الطلاب التوافقي بدراساتهم يلعب دوراً وقائياً ضد التسويق الأكاديمي ومؤشرات الصحة العقلية.

وكشفت اريانا (Ariani, 2021) هدفت إلى الكشف عن تأثير الشغف الأكاديمي على الاحتراق الأكاديمي من خلال اقتراح نموذج للعلاقات السببية يربط بين بعدي الشغف الأكاديمي (متغيرين مستقلين)، والاحتراق الأكاديمي (متغير وسيط)، والأداء الأكاديمي (متغير تابع) لدى عينة من طلاب الجامعة قوامها (٥٦٣) طالب وطالبة، وأشارت نتائجها إلى وجود تأثير مباشر موجب دال للشغف القهري على الاحتراق الأكاديمي، وتأثير مباشر سلبي دال للشغف الانسجامي على الاحتراق الأكاديمي.

وللكشف عن مستوى الدافعية العقلية والشغف الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بالغردقة وفقاً لبعض المتغيرات الديموجرافية أجرى أسامة محمد (٢٠٢٢) دراسة على (٢٠٠) طالباً وطالبة. واشتملت أدوات البحث على مقياس الدافعية العقلية ومقياس الشغف الأكاديمي. وأشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى الدافعية العقلية والشغف الأكاديمي لدى أفراد العينة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في الشغف الأكاديمي لصالح الذكور، عدم وجود فروق بين الطلبة العاملين في مؤسسات التعليم والغير العاملين في الشغف الأكاديمي، وعدم وجود فروق بين المجموعات الأربع للطلاب في التخصصات المختلفة (المناهج، الإدارة التعليمية، الصحة النفسية، التربية الخاصة) في الشغف الأكاديمي.

وسعت أفراح رضى (٢٠٢٣) إلى التعرف على الشغف الأكاديمي وعلاقته بالميل نحو الكمال لدى طلبة الجامعة. وطبقت الباحثة مقياسي الشغف الأكاديمي والميل نحو الكمال، وتوصلت الدراسة إلى انخفاض مستوى الشغف الأكاديمي بين طلاب الجامعة، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الشغف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين انخفاض مستوى الشغف الأكاديمي وانخفاض مستوى الميل نحو الكمال.

وهدف رعد حسن (٢٠٢٣) إلى إيجاد العلاقة بين الشغف الأكاديمي والاندماج المعرفي لدى (١٠٠) طالبة بالمرحلة المتوسطة، وطبقت أدوات البحث المتكونة من مقياس الشغف الأكاديمي ومقياس الاندماج المعرفي، وقد توصلت النتائج إلى وجود مستوى عالي من الشغف الأكاديمي لدى طالبات المرحلة المتوسطة، ومستوى منخفض من الاندماج المعرفي، وأظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائية بين المتغيرين قوية وإيجابية.

وهدف دراسة أنوار الرشيد ومنى خير الله (٢٠٢٤) للكشف عن الفروق في مستوى الشغف الأكاديمي والمثابرة والأصرار لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز بالخرج وفق بعض المتغيرات الديموغرافية، وطبقت أدوات الدراسة مقياس الشغف الأكاديمي ومقياس المثابرة والإصرار على عينة بلغت (٣١٢) طالب وطالبة. توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها ارتفاع مستوى الشغف الأكاديمي والمثابرة الصرار لدى أفراد العينة، كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في الشغف الأكاديمي والمثابرة والأصرار تبعا للجنس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغير التخصص.

تعقيب على الدراسات التي تناولت الشغف الأكاديمي:

- ١- أجريت بعض الدراسات للكشف عن علاقة الشغف الأكاديمي ومتغيرات تربوية أخرى مثل دراسة فيرنر-فيليون وفاليراند (Verner -Filion & Vallerand, 2016) التي تناولت العلاقة بين الشغف الأكاديمي والكمالية والتوافق الأكاديمي؛ دراسة روز-الفونس وليون (Ruiz-Alfonso & Leon, 2018) التي تناولت العلاقة بين استراتيجية التدريس والشغف الأكاديمي، ودراسة ست-لويس، فيرنر-فيليون، وبرجيرون (St-Louis, Verner-Filion, Bergeron & Vallerand, 2018) تناولت العلاقة بين الشغف الأكاديمي واليقظة العقلية

والوجدان الموجب والسالب ؛ ودراسة لي ودوركسن (Lee & Durksen, 2018) التي تناولت العلاقة بين الشغف الأكاديمي والأداء الأكاديمي؛ ودراسة سيغموندسونا وهجا وهيرموندسدوتيرد (Sigmundssona & Hagaa & Hermundsdottrid, 2020) التي تناولت العلاقة بين الشغف والمثابرة؛ ودراسة عبد الناصر الجراح وفيصل الربيع (٢٠٢٠) التي تناولت العلاقة بين الشغف الأكاديمي والاحترق الأكاديمي؛ ودراسة بيكسوتو وبالييني وفاليراند ورحيمي وسيلفا (Peixoto, Pallini, Vallerand, Rahimi & Silva, 2021) التي تناولت العلاقة بين الشغف الأكاديمي والتسويق الأكاديمي والرضا عن الحياة والضيق النفسي؛ ودراسة رعد حسن (٢٠٢٣) التي تناولت العلاقة بين الشغف الأكاديمي والاندماج المعرفي.

- ٢- أجريت بعض الدراسات للكشف عن الفروق في الشغف الأكاديمي حسب التخصص الأكاديمي كما في دراسة كلا من لي ودوركسن (Lee & Durksen, 2018)؛ أسامة محمد (٢٠٢٢)؛ وأنوار الرشيد ومنى خير الله (٢٠٢٤).
- ٣- أجريت بعض الدراسات للكشف عن الفروق في الشغف الأكاديمي بين الذكور والإناث كما في دراسة كلا من لي ودوركسن (Lee & Durksen, 2018)؛ سيغموندسونا وهجا وهيرموندسدوتيرد (Sigmundssona & Hagaa & Hermundsdottrid, 2020)؛ أسامة محمد (٢٠٢٢)؛ وأفراح رضى (٢٠٢٣)؛ وأنوار الرشيد ومنى خير الله (٢٠٢٤).
- ٤- أجريت بعض الدراسات للكشف عن مستوى الشغف الأكاديمي كما في دراسة كلا من أفراح رضى (٢٠٢٣)؛ رعد حسن (٢٠٢٣)؛ أسامة محمد (٢٠٢٢)؛ عبد الناصر الجراح وفيصل الربيع (٢٠٢٠).
- ٥- تنوعت العينة التي أجريت عليها الدراسات حيث بعض الدراسات تناولت المرحلة الجامعية مثل دراسة كلا من كيم (Kim, 2013)؛ آسيف كاهين (Asif Khan, 2014)؛ فيرنر-فيليون وفاليراند (Verner -Filion & Vallerand, 2016) ؛ لي ودوركسن (Lee & Durksen, 2018) ؛ يو وتشو (Yeh & Chu, 2018)؛ سيغموندسونا وهجا وهيرموندسدوتيرد (Sigmundssona & Hagaa & Hermundsdottrid, 2020) ؛ بيلنجر وراتيل (Belanger & Ratelle, 2020)؛ عبد الناصر الجراح وفيصل الربيع (٢٠٢٠)؛ بيكسوتو وبالييني

وفاليراند ورهيمي وسيلفا (Peixoto, Pallini, Vallerand, Rahimi & Silva, 2021)؛ اريانا (Ariani, 2021)؛ أسامة محمد (٢٠٢٢)؛ أفرح رضى (٢٠٢٣)؛ ويوجد بعض الدراسات التي تناولت المرحلة المتوسطة مثل دراسة رعد حسن (٢٠٢٣).

ثالثاً: الرفاهية الأكاديمية:

يمثل مفهوم الرفاهية أحد المفاهيم الحديثة الأكثر أهمية في مجال علم النفس الإيجابي، والتي لم تدخل الدراسات العربية بشكل كاف، ومازال العديد من الباحثين ينظرون إلى المفهوم على أنه جزء من مفهوم الرضا عن الحياة والسعادة، إلا أنه أكبر من ذلك بكثير حيث يتضمن المفهوم العديد من الأبعاد الإيجابية النفسية مثل تقييم الذات، والتفاؤل، والشعور بالنمو الشخصي والقدرة على إقامة علاقات إيجابية مع الآخرين.

مفهوم الرفاهية الأكاديمية:

وتعددت التعريفات التي تناولت مفهوم الرفاهية الأكاديمية منها ما يأتي:
يُعرف ولانوي وفيمبريت (Wulanyani & Vembriati, 2018, P4) الرفاهية الأكاديمية بأنها شعور إيجابي وإدراك لشئ معين يمر به الطلاب عند أدائهم المهام الأكاديمية.

ويُعرفها يوسف شلبي، صالحة أمحديش، ووسام القصبي (٢٠٢٠، ص ٩٧) بأنها مجموعة من المؤشرات والإدراكات التي تعكس إحساس الطلاب بمتعة التعلم، وترابطهم في الجامعة، ووضوح الهدف لديهم، واعتقادهم في فاعليتهم الأكاديمية، وما يترتب على ذلك من إنجاز أكاديمي.

وتُعرفها هبة عبد الحميد، وعبير دنقل (٢٠٢١، ص ٤٤٨) بأنها بناء متعدد الأبعاد ليس مجرد شعور الفرد بالسعادة في حياته الأكاديمية بل هو تقييم الفرد لمدى رضاه عن حياته التعليمية والتي تعكس مدى فاعليته في أداء مهامه الدراسية ومثابرتة لتحقيق أهدافه التحصيلية، وقدرته على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة تعبر عن ترابطه الدراسي، واعترافه بالفضل لأساتذته وزملائه وكل من ساعده ومد له يد العون لتحقيق وإنجاز أهدافه الدراسية مما ينعكس بشكل إيجابي على إنجازة الأكاديمي.

ويُعرفها رضا إبراهيم (٢٠٢١، ص ٢٥٧) بأنها حالة إيجابية مرتبطة بالجانب الأكاديمي تعكس مدى رضا الطلاب عن حياتهم الأكاديمية والمثابرة والتفاني واستثمار

الوقت والجهد للإندماج في الأنشطة الأكاديمية المختلفة والثقة في قدراتهم على أداء المهام الأكاديمية بكفاءة وتحقيق أهدافهم الأكاديمية.

أما سهام خليفة (٢٠٢١، ص ١٦٤) تُعرفها بأنها مجموعة من المدركات والمؤشرات السلوكية التي تنعكس على تقييم الطالب لجوانب حياته الأكاديمية ومن ثم شعوره بالإيجابية نحو مجاله الدراسي.

وتُعرفها شيماء سليمان (٢٠٢٢، ص ١٢٣٢) بأنها حالة متميزة مفعمة بالحياة والفعالية المستمرة ومرتبطة بأهداف الطالب الشخصية والاجتماعية، وتعكس تقييم الطالب لمدى شعور بالاستقلالية والكفاية الذاتية، وقدرته على تغيير وتعديل البيئة المحيطة بما يحقق احتياجاته ورغباته الشخصية، وشعوره بالرضا وتقبل الذات الأكاديمي، وإدراكه لقيمة الحياة المدرسية، وإدراكه للمغزى من تحقيق أهدافها مما ينعكس على رغبته وسعيه للتطور في المجال الأكاديمي، وتحقيق التواصل والترابط المدرسي الفعال.

ويُعرفها عبد الله العنزي (٢٠٢٢، ص ٩) بأنها التقييمات التي يكونها الشخص (سلباً أو إيجاباً) عن حياته الأكاديمية من خلال تقييم مدى رضاه عن المقررات الدراسية وعلاقاته مع زملائه ونموه الشخصي.

ويُعرفها أمل عبد العزيز (٢٠٢٢، ص ١٤) بأنها بناء واسع يشكل مجموعة من المؤشرات التي تعكس مدى كفاءة الطلاب الأكاديمية ورضاهم عن حياتهم الأكاديمية والتواصل الجيد بالآخرين ومدى الاندماج في المهام الأكاديمية والاستمتاع بعملية التعلم.

ميرفت عبد الحميد (٢٠٢٣، ص ٢١٨) هو الشعور الإيجابي لدى الطالب الذي يتمثل في مدى ثقته في قدرته على أداء المهام الأكاديمية بكفاءة وتحقيقه لأهدافه، وتمتعه بعلاقات إيجابية مع الآخرين، والإحساس العام بالرضا والاستقلال الأكاديمي.

وتُعرفها حنان أبو العنين (٢٠٢٤، ص ٢٧) بأنها شعور الطالب بالرضا عن بيئته الأكاديمية وقدرته على إشباع حاجاته من خلال ما توفره له البيئة من خدمات والشعور بتطور أدائه الأكاديمي، والقدرة على تكوين علاقات إيجابية مع المحيطين به.

أبعاد الرفاهية الأكاديمية:

تصنف أمل عبد العزيز (٢٠٢٢، ص ص ٢١-٢٢) الرفاهية الأكاديمية إلى:

- ١- الرضا الأكاديمي: وهو يشير إلى رضا الفرد عن تحصيله الأكاديمي، وتقبله وارتياحه لتخصصه الدراسي وبيئته الدراسية وشعوره بأهمية ما يدرس.

٢- الكفاءة الأكاديمية: وهي اعتقاد الفرد بقدرته على القيام بالمهام الدراسية على النحو المرغوب فيه، ووضوح الأهداف التعليمية، وامتلاك المهارات اللازمة للنجاح الأكاديمي.

٣- العلاقات الجيدة مع الأساتذة وزملاء: وهي تشير إلى قدرة الفرد على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة مع الزملاء والأساتذة، تتخللها الثقة والاحترام المتبادل مع الآخرين.

٤- الاستمتاع بالتعلم: هو يشير إلى الشعور بالمتعة أثناء التعلم والمشاركة في الأنشطة التعليمية نتيجة لامتلاكه الطاقة التي تمكنه من مجابهة الصعوبات والاندماج الدراسي. وبعد الاستمتاع بالتعلم هدف رئيس في التربية، ومن أهم العوامل المؤثرة في رغبة المتعلم في المشاركة بالتعلم وأنشطته. وتصنف آيات غزالة ونبيل السيد (٢٠١٩، ص ٩٨) إلى:

١- الرضا عن المناهج الدراسية: وهو شعور داخلي لدى الطالب يظهر في سلوكه والطريقة التي يتعامل بها ويعبر عن مدى سعادته للمنهج الدراسي.

٢- عادات الدراسة: هي مجموعة من الطرق والأساليب المكتسبة التي يمارسها الطالب لاكتساب المعلومات والخبرات والمهارات بما يؤدي إلى التفوق والتعلم وفقاً لقدراته.

٣- العلاقات الإيجابية مع الأساتذة وزملاء: وهي من أهم المؤشرات الرفاهية الأكاديمية لتكوين علاقات إيجابية وناجحة مع الآخرين بعبء متبادل قائم على فهم العلاقات الإنسانية.

٤- الطموح الأكاديمي: وهي متطلعات الطلاب لأنفسهم في المجال الأكاديمي وسعيهم إلى تحقيقها.

٥- التوازن الوجداني: هو شعور الطلاب بالاتزان الانفعالي وقدرتهم على التحكم في انفعالاتهم والتعبير عنها بشكل مناسب.

ويصنفها رضا إبراهيم (٢٠٢١، ص ص ٢٦١-٢٦٤) إلى:

١- الرضا الأكاديمي: يعد الرضا الأكاديمي عامل مهم في تحديد رفاهية الطلاب والتحصيل الدراسي الأمثل، فالطلاب الذين يستمتعون ويجدون الرضا في أدوارهم الأكاديمية سيستمرون ويحققون في النهاية النجاح الأكاديمي، ويمكن إرجاع الرضا الذي يجده الطلاب في تجربتهم الأكاديمية إلى مستوى فعاليتهم المتصورة؛ حيث التحدي للمهام، وإيمانهم بقدراتهم الخاصة، والمكافأة

الاجتماعية والأكاديمية التي يحصلون عليها من هذه الخبرات تؤدي إلى نجاحهم الأكاديمي.

٢- الاندماج الأكاديمي: هو حالة من الرفاهية تشتمل على المثابرة والتفاني والاستيعاب، وتمثل المثابرة الإرادة لتكريس الجهد لعمل معين والاستمرار في مواجهة الصعوبات، ويتسم التفاني بالاندماج في المهمة، ويشار للاستيعاب بالتركيز والاندماج في الفعل نفسه.

٣- الكفاءة الأكاديمية: وتعد الكفاءة الأكاديمية عاملاً رئيساً يساهم في نجاح الطلاب حيث تؤثر على الخيارات التي يتخذها الطلاب والمرتبطة بعملية تعلمهم، والمشاركة المعرفية، والتفكير التحليلي، والالتزام الأكاديمي، واستخدام الاستراتيجيات المناسبة، والاستعداد للمشاعر السلبية والإنجاز في السياق الأكاديمي.

وتصنفه شيماء سليمان (٢٠٢٢، ص ١٢٣٢) إلى:

١- تطوير الذات الأكاديمي: يشير إلى رغبة الطالب وسعيه لتطوير قدراته ومهاراته وزيادة كفاءته في الجانب الأكاديمي، وشعوره بالتطور المستمر بمرور الوقت.

٢- التمكن البيئي: يشير إلى قدرة الطالب على تنظيم البيئة المحيطة وتغييرها وتوظيفها بما يحقق له الاستفادة منها في تلبية احتياجاته وتفضيلاته ورغباته في الجانب الأكاديمي.

٣- إدراك القيمة الجامعية: يشير إلى إدراك الطالب لأهمية الحياة الجامعية وأهدافها، وإدراكه لقيمة تحقيق الأهداف الأكاديمية، وشعوره بالتفاؤل والإيجابية أثناء تحقيقها.

٤- الاستقلالية والكفاية الذاتية: تشير إلى شعور الطالب بالاستقلالية في رأيه وقراراته واختياراته الأكاديمية، وقدرته على مواجهة المشكلات الأكاديمية وتوفير مستلزماته الضرورية بما يحقق له الشعور بالكفاية الذاتية.

٥- الترابط المدرسي: تشير إلى تمتع الطالب بعلاقات اجتماعية إيجابية مع زملائه وأساتذته، وقدرته على التأثير عليهم والمساهمة في تحقيق سعادتهم، وشعوره بالامتنان تجاه الجامعة وتجاه زملائه وأساتذته وجميع الأشخاص الذين اتاحوا له الفرص لتطوير ذاته.

٦- الرضا وتقبل الذات الأكاديمي: يشير إلى تبني الطالب لاتجاهات إيجابية حول نفسه في المجال الأكاديمي، ويظهر ذلك في شعوره بالرضا عن أدائه الأكاديمي وتخصصه الدراسي، وشعوره بالثقة في قدراته ومهاراته وأفكاره وتقبله لعيوبه ومحاولة اصلاحها بما يسمح له بالمساهمة الإيجابية في المجتمع. وتتبنى الباحثة تصنيف أمل عبد العزيز (٢٠٢٢) الذي صنف الرفاهية الأكاديمية إلى:

- ١- الاندماج الأكاديمي: هو حالة ذهنية إيجابية لدى الطالبة، تشتمل على المثابرة والتفاني والاستيعاب، وتمثل المثابرة الإرادة لتكريس الجهد لعمل معين والاستمرار في مواجهة الصعوبات، ويتسم التفاني بالاندماج في المهمة، ويشار للاستيعاب بالتركيز والاندماج في الفعل نفسه.
- ٢- الكفاءة الأكاديمية: وتعني اعتقاد الطالبة بقدرتها على القيام بالمهام الدراسية على النحو المرغوب فيه، ووضوح الأهداف التعليمية، وامتلاك المهارات اللازمة للنجاح الأكاديمي.
- ٣- العلاقات الإيجابية مع الآخرين: وتعني قدرة الطالبة على تكوين علاقات اجتماعية إيجابية وناجحة مع الآخرين، تتخللها الثقة والاحترام المتبادل مع الآخرين.
- ٤- الرضا الأكاديمي: ويعني رضا الطالبة عن تحصيلها الأكاديمي، وتقبلها وارتياحها لتخصصها الدراسي وبيئتها الدراسية وشعورها بأهمية ما تدرس.

أهمية الرفاهية الأكاديمية:

- تتمثل أهمية الرفاهية الأكاديمية بالنسبة للطلاب في تحقيق الأغراض التالية:
- ١- السعي الأكاديمي: والذي يُعرف بأنه حالة الطلاب التي تدفعه للاستمرار والسعي لتحقيق النجاح التعليمي، بغض النظر عن الوضع الحالي والبيئة المحيطة.
 - ٢- الاختيار: الذي يُعرف بأنه توفير الحرية والفرص والاستقلالية للطلاب في اختيار وتحديد مساره ومصيره الدراسي.
 - ٣- الشعور الشخصي: الذي يتضمن المشاعر التي تعكس الانفعالات الإيجابية مثل: استمتاع الطالب بالذهاب إلى المدرسة أو الجامعة ورضا الطالب عن أساتذته (أمل عبد العزيز، ٢٠٢٢، ص ٢٢؛ عبد الرحمن محمد عبد الرحمن مسعود، ٢٠٢٣، ص ١١٧١).

ومن الدراسات التي تناولت الرفاهية الأكاديمية:

هدفت دراسة كارسيا، جيمفورس، موسافي، ادرانسون، روسينبرج، وارشير (Garcia, Jimmefors, Mousavi, Adrianson, Rosenberg, & Archer, 2015) للتحقق من نموذج التنظيم الذاتي والرفاه الذاتي والنفسي الذي قد يؤدي دوراً في التحصيل الدراسي للمراهقين. وتكونت العينة من (١٦٠) طالباً من طلبة المدارس الثانوية السويدية، حيث تم استخدام مقياس التنظيم الانفعالي، ومقياس الرفاه النفسي، ودرجات التحصيل الدراسي. وأظهرت النتائج أن التحصيل الدراسي يرتبط إيجابياً بالتقييم الذاتي، والرفاهية الشخصية، ومن ناحية أخرى ارتبط التنظيم الانفعالي إيجابياً بالرفاه الذاتي والنفسي لدى الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المرتفع مقارنة بالطلبة ذوي التحصيل الدراسي المنخفض.

وللتحقق من العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي والرفاه لدى المراهقين أجرى فيرزيليتي وآخرين (Verzeletti, Zammuner, Galli & Angoli, 2016) دراسة على (٦٣٣) مراهقاً إيطالياً طبق عليهم استبيان تنظيم الانفعال واستراتيجيات إعادة التقييم المعرفي والقمع التعبيري، ومقياس الرفاه. وأظهرت نتائج الارتباط والانحدار أن الاعتماد الأكبر على المسؤولية الاجتماعية كان مرتبطاً بشكل إيجابي بنتائج رفاهية أفضل لمعظم المؤشرات، لا سيما الرضا عن الحياة وإدراك الدعم الاجتماعي والتأثير الإيجابي؛ كان التفضيل الأكبر للقمع التعبيري مرتبطاً بانخفاض مستوى الرفاهية لجميع المؤشرات، بما في ذلك الصحة النفسية والوحدة الانفعالية والتأثير السلبي. لم يلاحظ أي من الجنسين أو الفروق العمرية للقمع التعبيري والتأثير الاجتماعي دلالة إيجابية مع بعضها البعض. كما أظهرت النتائج أن الجنس عامل مهم لمؤشرات الرفاهية.

وتناولت دراسة رونين، هامام، روسينبام، وميشيلي- يارلاب (Ronen, Hamama, Rosenbaum & Mishely- Yarlap, 2016) التركيز على الرفاهية الذاتية للمراهقين ودور ضبط الذات والدعم الاجتماعي، العمر والجنس في التنبؤ بالرفاهية الذاتية لدى (٣٨٠) مراهقاً تتراوح أعمارهم بين (١٣ و ١٧) عاماً، تم اختيارهم من ست مدارس متكاملة في الإعدادية والثانوية. وكشفت النتائج أن كلاً من ضبط الذات والدعم الاجتماعي تنبأ بالرفاهية الذاتية للمراهقين. وأظهر المراهقون الأكبر سناً مستويات أقل من الرفاهية الذاتية مقارنة بالمراهقين الأصغر سناً. كما لم يتنبأ الجنس بالرفاهية الذاتية.

ودراسة ديماريتس (Demirtas, 2020) هدفت إلى معرفة الأدوار التنبؤية للمرونة المعرفية والكفاءة الذاتية والاجتماعية والعاطفية على الرفاهية العقلية لدى عينة قوامها (٣٩٢) طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية، وتوصلت إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين المرونة المعرفية والكفاءة الذاتية والرفاهية العقلية، كما أشارت النتائج المستخلصة من النموذج الوسيط إلى أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية والاجتماعية والعاطفية عملت على التوسط في العلاقة بين المرونة المعرفية والرفاهية العقلية. كما كانت هناك فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في المرونة المعرفية والرفاهية النفسية لصالح الإناث.

وهدف دراسة أماني حسن ومنال الخولي (٢٠٢٠) للكشف عن النموذج السببي الذي يفسر العلاقات بين استراتيجيات المواجهة الأكاديمية والتحيز المعرفي والرفاهية الذاتية الأكاديمية لدى (٣٩٣) طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية وطُبق عليهم مقياس استراتيجيات المواجهة الأكاديمية، التحيز المعرفي، والرفاهية الذاتية الأكاديمية، وتوصلت النتائج إلى وجود تأثير مباشر للاستراتيجيات المواجهة الأكاديمية في الرفاهية الذاتية الأكاديمية، صحة النموذج المقترح للتأثيرات السببية بين استراتيجيات المواجهة الأكاديمية كمتغير مستقل والرفاهية الذاتية الأكاديمية كمتغير تابع والتحيز المعرفي كمتغير وسيط، ولم توجد فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات الرفاهية الذاتية الأكاديمية ترجع للتخصص الدراسي، ووجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات الرفاهية الذاتية الأكاديمية ترجع للجنس لصالح الذكور.

وللتحقق من علاقة التنظيم الانفعالي والكفاءة الأكاديمية كمؤشر تنبؤي بالرفاه النفسي لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة الأحمدية بدولة الكويت قام راشد العجمي وأمل الهملان (٢٠٢١) دراسة على (٣٥٠) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الأحمدية. واستخدم الباحثان لهذا الغرض مقياس التنظيم الانفعالي، مقياس الكفاءة الأكاديمية، ومقياس الرفاه النفسي، وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة بين كل من التنظيم الانفعالي والكفاءة الأكاديمية والرفاه النفسي. كما أظهرت النتائج وجود فروق بين الذكور والإناث في هذه المتغيرات لصالح الإناث، وكذلك وجود فروق بين هذه المتغيرات في صالح التخصص العلمي مقارنة بطلبة التخصص الأدبي. كما كشف تحليل التباين والانحدار القدرة على التنبؤ بالرفاه النفسي من خلال الكفاءة الأكاديمية والتنظيم الانفعالي بين طلبة مدارس المرحلة الثانوية بدولة الكويت.

وهدفت دراسة رضا إبراهيم (٢٠٢١) إلى التعرف على الاسهام النسبي للتفكير الإيجابي والمرونة المعرفية والضغط الأكاديمية في الرفاهية الأكاديمية لدى (٥٢٨) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية، واشتملت أدوات البحث على مقياس التفكير الإيجابي، مقياس المرونة المعرفية، مقياس الضغط الأكاديمية، ومقياس الرفاهية الأكاديمية، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين الرفاهية الأكاديمية، وكل من التفكير الإيجابي والمرونة المعرفية، ووجود علاقة سالبة بين الرفاهية الأكاديمية والضغط الأكاديمية، ولا توجد فروق دالة إحصائية لكل من نوع التعليم والنوع والتخصص والفرقة الدراسية في الرفاهية الأكاديمية، يمكن التنبؤ بالرفاهية الأكاديمية تنبؤاً دالاً إحصائياً بمعلومية التفكير الإيجابي والمرونة المعرفية والضغط الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.

ووضع عبد الله العنزي (٢٠٢٢) نموذج بنائي للعلاقات بين الرفاهية الذاتية الأكاديمية وكل من الكمالية الأكاديمية والتجول العقلي لدى طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨٤) طالباً وطالبة، وطُبقت عليهم مقاييس الرفاهية الأكاديمية ومقياس الكمالية الأكاديمية ومقياس التجول العقلي، وتوصلت النتائج إلى وجود مستوى مرتفع من الرفاهية الذاتية الأكاديمية وإلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الرفاهية الذاتية الأكاديمية، ودعمت البيانات الإمبريقية صحة النموذج البنائي المقترح للعلاقات والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين الرفاهية الأكاديمية وكل من الكمالية الأكاديمية والتجول العقلي لدى طلبة الجامعة.

وهدفت دراسة شيماء سليمان (٢٠٢٢) إلى تحديد مستوى كل من أنماط الاستثارة الفائقة والوظائف التنفيذية والرفاهية الأكاديمية لدى عينة من الطلاب المتفوقين أكاديمياً بكلية التربية بقنا، والتي بلغ عددها (١٣١) طالب وطالبة، واشتملت الدراسة على المقاييس الآتية: مقياس أنماط الاستثارة الفائقة، مقياس الوظائف التنفيذية، ومقياس الرفاهية الأكاديمية، وأسفرت نتائج الدراسة عن ظهور مستوى مرتفع لدى أفراد عينة الدراسة في الرفاهية الأكاديمية، كما وجد أن أنماط الاستثارة الفائقة والوظائف التنفيذية تسهم إسهاماً دالاً إحصائياً في التنبؤ بالرفاهية الأكاديمية.

وكشفت دراسة أمل عبد العزيز (٢٠٢٢) طبيعة العلاقة الارتباطية بين الرشاقة المعرفية والرفاهية الأكاديمية لدى (٢٩٣) طالباً وطالبة بكلية التربية جامعة المنيا، ولتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة بإعداد أداتين لقياس الرشاقة المعرفية والرفاهية الأكاديمية، وقد أظهرت النتائج مستوى مرتفع في كل من الرشاقة المعرفية والرفاهية

الأكاديمية، وكذلك وجود فروق في الرفاهية الأكاديمية وفقاً للنوع ولصالح الذكور، ولك
تكن هناك فروق في الرفاهية وفقاً للتخصص.

تعقيب على الدراسات التي تناولت الرفاهية الأكاديمية:

١- أجريت بعض الدراسات للكشف عن العلاقة بين الرفاهية الأكاديمية ومتغيرات أخرى
مثل دراسة كارسيا، جيمفورس، موسافي، ادرانسون، روسينبرج، وارشير (Garcia, Jimmefors, Mousavi, Adrianson, Rosenberg, & Archer, 2015)
التي تناولت العلاقة بين التنظيم الذاتي والرفاهية النفسية والرفاهية الذاتية؛ دراسة
فيرزيليوتي وآخرين (Verzeletti, et al, 2016) التي تناولت العلاقة بين
استراتيجيات التنظيم الانفعالي والرفاهية؛ دراسة رونين، هامام، روسينبام، وميشيلي-
يارلاب (Ronen, Hamama, Rosenbaum & Mishely- Yarlap, 2016)
التي تناولت العلاقة بين ضبط الذات والدعم الاجتماعي والرفاهية الذاتية؛
دراسة ديماريتس (Demirtas, 2020) التي تناولت العلاقة بين المرونة المعرفية
والكفاءة الذاتية والرفاهية العقلية؛ دراسة راشد العجمي وأمل الهملان (٢٠٢١) التي
تناولت العلاقة بين التنظيم الانفعالي والكفاءة الأكاديمية والرفاهية النفسية؛ ودراسة
شيماء سليمان (٢٠٢٢) التي تناولت العلاقة بين الرفاهية الأكاديمية وأنماط
الاستثارة الفائقة والوظائف التنفيذية.

٢- أجريت بعض الدراسات للمقارنة بين المراهقون الأكبر سناً والمراهقون الأصغر سناً
في الرفاهية الأكاديمية مثل دراسة رونين، هامام، روسينبام، وميشيلي- يارلاب
(Ronen, Hamama, Rosenbaum & Mishely- Yarlap, 2016).

٣- أجريت بعض الدراسات للمقارنة بين الذكور والإناث في الرفاهية مثل دراسة
ديماريتس (Demirtas, 2020)؛ دراسة راشد العجمي وأمل الهملان (٢٠٢١)؛
دراسة عبد الله العنزي (٢٠٢٢)؛ دراسة رضا إبراهيم (٢٠٢١)؛ دراسة أمل عبد
العزيز (٢٠٢٢)؛ ودراسة أماني حسن ومنال الخولي (٢٠٢٠).

٤- أجريت بعض الدراسات للمقارنة بين طلبة التخصص العلمي وطلبة التخصص الأدبي
في الرفاهية مثل دراسة راشد العجمي وأمل الهملان (٢٠٢١)؛ دراسة رضا إبراهيم
(٢٠٢١)؛ دراسة أمل عبد العزيز (٢٠٢٢)؛ ودراسة أماني حسن ومنال الخولي
(٢٠٢٠).

- ٥ - أجريت بعض الدراسات للكشف عن مستوى الرفاهية الأكاديمية مثل دراسة عبد الله العنزي (٢٠٢٢)؛ ودراسة شيماء سليمان (٢٠٢٢).
- ٦ - تنوعت المراحل التي تناولت الرفاهية الأكاديمية حيث تناولت بعض الدراسات المرحلة الثانوية مثل دراسة كارسيا، جيمفورس، موسافي، ادرانسون، روسينبرج، وارشير (Garcia, Jimmefors, Mousavi, Adrianson, Rosenberg, & Archer, 2015)؛ دراسة ديماريتس (Demirtas, 2020)؛ دراسة أماني حسن ومنال الخولي (٢٠٢٠)؛ ودراسة راشد العجمي وأمل الهملان (٢٠٢١)؛ وبعض الدراسات التي تناولت مرحلة الجامعة مثل دراسة عبد الله العنزي (٢٠٢٢)؛ دراسة رضا إبراهيم (٢٠٢١)؛ دراسة أمل عبد العزيز (٢٠٢٢)؛ ودراسة شيماء سليمان (٢٠٢٢).

دراسات تناولت الشغف الأكاديمي والرفاهية الأكاديمية أو إحدى أبعادها:

دراسة رياض طه (٢٠٢٠) التي بحثت العلاقات السببية بين كل من التفاؤل والرجاء والشغف الأكاديمي والاندماج الأكاديمي لدى عينة تكونت من (٢١٢) من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية جامعة عين شمس، وطبقت عليهم أدوات الدراسة وهي: مقياس الاندماج الأكاديمي، ومقياس الشغف الأكاديمي، ومقياس التفاؤل، ومقياس الرجاء، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود مطابقة لنموذج تحليل المسار المقترح مع بيانات عينة الدراسة للعلاقة بين التفاؤل، الرجاء كمتغيرات مستقلة والشغف الأكاديمي كمتغيرات وسيطة، والاندماج الأكاديمي كمتغيرات تابعة.

تعقيب على الدراسات التي تناولت الشغف الأكاديمي والرفاهية الأكاديمية أو إحدى

أبعادها:

- ١ - أجريت الدراسات من أجل كشف العلاقات السببية بين كل من التفاؤل والرجاء والشغف الأكاديمي والاندماج الأكاديمي كما في دراسة رياض طه (٢٠٢٠).
- ٢ - العينة التي أجريت عليها بعض الدراسات تناولت المرحلة الجامعية مثل دراسة رياض طه (٢٠٢٠).

دراسات تناولت الذكاء الناجح والرفاهية الأكاديمية:

هدفت دراسة احسان عبد وعمر الدلفي (٢٠٢٢) إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين الذكاء العملي والاندماج الأكاديمي لدى (٢١٩) طالب وطالبة من طلبة قسم علوم الحياة، وقد أعد الباحث أداتين لتحقيق أهداف البحث وهما اختبار الذكاء العملي ومقياس

الاندماج الأكاديمي، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة طردية بين الذكاء العملي والاندماج الأكاديمي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الذكاء العملي والاندماج الأكاديمي لصالح الذكور.

دراسة ميرفت عبد الحميد (٢٠٢٣) التي تحققت من فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية كل من التفكير البنائي والرفاهية الأكاديمية لدى (٦٢) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياسي التفكير البنائي والرفاهية الأكاديمية بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية، كما وجدت علاقة ارتباطية دالة بين التفكير البنائي والرفاهية الأكاديمية بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

تعقيب على الدراسات التي تناولت الذكاء الناجح والرفاهية الأكاديمية:

- ١ - أجريت بعض الدراسات من أجل التحقق من فاعلية برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية كل من التفكير البنائي والرفاهية الأكاديمية كما في دراسة ميرفت عبد الحميد (٢٠٢٣).
- ٢ - أجريت بعض الدراسات من أجل التعرف على العلاقة بين الذكاء العملي (أحدى أبعاد الذكاء الناجح)، والاندماج الأكاديمي (أحدى أبعاد الرفاهية الأكاديمية) كما في دراسة احسان عبد وعمر الدلفي (٢٠٢٢).
- ٣ - العينة التي أجريت عليها بعض الدراسات تناولت المرحلة الجامعية كما في دراسة ميرفت عبد الحميد (٢٠٢٢)، ودراسة احسان عبد وعمر الدلفي (٢٠٢٢).
الفروض:
من خلال عرض الدراسات السابقة والاطار النظري يمكن صياغة فروض البحث على النحو التالي:
- ١ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة والمتوسط الفرضي على كلاً من المقاييس التالية (الذكاء الناجح - الشغف الأكاديمي - الرفاهية الأكاديمية) لدى طلبة المرحلة الثانوية.
- ٢ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث على كلاً من المقاييس التالية (الذكاء الناجح - الشغف الأكاديمي - الرفاهية الأكاديمية).
- ٣ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة العلمي والأدبي على كلاً من المقاييس التالية (الذكاء الناجح - الشغف الأكاديمي - الرفاهية الأكاديمية).
- ٤ - توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الناجح وبين كل من الشغف الأكاديمي والرفاهية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية.
- ٥ - يمكن التنبؤ بالشغف الأكاديمي من خلال الاسهام النسبي للذكاء الناجح لدى طلبة المرحلة الثانوية.
- ٦ - يمكن التنبؤ بالرفاهية الأكاديمية من خلال الاسهام النسبي للذكاء الناجح لدى طلبة المرحلة الثانوية.

٧- توجد مطابقة جيدة بين النموذج البنائي المقترح للعلاقات بين الذكاء الناجح كمتغير مستقل والشغف الأكاديمي كمتغير وسيط والرفاهية الأكاديمية كمتغير تابع وبين بيانات عينة البحث من طلبة المرحلة الثانوية.

الإجراءات المنهجية للبحث:

أولاً: منهج البحث:

استخدمت الباحثة في البحث الحالي المنهج الوصفي الارتباطي حيث استهدف البحث الحالي دراسة العلاقة بين الذكاء الناجح والشغف الأكاديمي والرفاهية الأكاديمية لدى طالبات المرحلة الثانوية بإدارة دمياط التعليمية بمحافظة دمياط.

ثانياً: عينة البحث:

انقسمت عينة البحث إلى:

١ - عينة الخصائص السيكومترية:

هدفت الدراسة الاستطلاعية إلى الوقوف على مدى مناسبة الأدوات المستخدمة لمستوى أفراد العينة والتأكد من وضوح تعليمات الأدوات، والتأكد من وضوح البنود المتضمنة في أدوات البحث والتعرف على الصعوبات التي قد تظهر أثناء التطبيق والعمل على تلاشيها والتغلب عليها، إلى جانب التحقق من صدق وثبات أدوات البحث. ولتحقيق هذه الأهداف قامت الباحثة بتطبيق أدوات البحث على عينة استطلاعية روعي عند اختيارها أن يتوافر فيها معظم خصائص العينة الأساسية للبحث. وقد تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (٢٠٠) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية بالصف الثاني الثانوي. ممن تراوحت أعمارهم من ١٦-١٨ سنة.

٢ - عينة الدراسة النهائية:

تكونت عينة البحث النهائية من (٢٠٠) طالب وطالبة منهم (١٤١) طالبة و (٥٩) طالب منهم (٦٦) طالب وطالبة علمي، و (١٣٤) طالب وطالبة أدبي بالصف الثاني الثانوي بمدرستي اللوزي للبنات، والعسكرية للبنين بإدارة دمياط التعليمية بمحافظة دمياط أعمارهم تتراوح من (١٦-١٨) سنة، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية.

ثالثاً: أدوات البحث:

لجمع المعلومات والبيانات اللازمة لاختبار فروض البحث، تم تصميم الأدوات التالية:

(إعداد الباحثة)

١ - مقياس الذكاء الناجح

(١) الهدف من المقياس: يهدف المقياس لقياس الذكاء الناجح لدى طالبات المرحلة الثانوية العامة.

(٢) إجراءات إعداد المقياس:

لإعداد هذا المقياس قامت الباحثة بالاطلاع على العديد من المقاييس التي أعدت في مجال الذكاء الناجح: وذلك لحصر أهم أبعاد الذكاء الناجح؛ ومن هذه المقاييس التي أطلعت عليها الباحثة وقد استفادت منها كثيراً في إعداد المقياس ما يلي:

(١) مقياس الذكاء الناجح لأحمد الزعبي (٢٠١٧) والذي يهدف لقياس الذكاء الناجح لدى معلمي المدارس الخاصة بمدينة عمان ويتكون من (٣٦) فقرة تخضع لتدريج ليكرت الخماسي لقياس الذكاء الناجح، موزعة على الأبعاد الثلاثة (الذكاء التحليلي - الذكاء العملي - الذكاء الإبداعي).

(٢) مقياس الذكاء الناجح لديالا الطراونة (٢٠١٨) الذي يهدف لقياس الذكاء الناجح لدى طلبة جامعة مؤتة ويتكون من (٣٦) فقرة موزعة على ثلاث مجالات وهم (الذكاء الإبداعي، الذكاء التحليلي، والذكاء العملي).

(٣) مقياس الذكاء الناجح علي الطراونة (٢٠١٨) الذي يهدف لقياس الذكاء الناجح لدى طلبة جامعة مؤتة ويتكون من (٣٥) فقرة تتوزع على ثلاثة أبعاد هم (الذكاء الإبداعي، الذكاء التحليلي، والذكاء العملي).

(٤) مقياس الذكاء الناجح لمشاري الدهام (٢٠١٣) صمم لقياس ثلاثة أبعاد للذكاء تبعاً لنظرية ستيرنبرج هي (الذكاء التحليلي، الذكاء الإبداعي، الذكاء العملي)، ويتضمن (٥٨) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد هم (الذكاء الإبداعي، الذكاء التحليلي، والذكاء العملي).

(٥) مقياس الذكاء الناجح بلال الخطيب (٢٠١٨) صمم المقياس لتحديد مهارات الذكاء الناجح الأكثر شيوعاً لدى الطلبة الموهوبين، ويتكون من (٣٠) فقرة موزعة على المهارات الثلاثة (الذكاء الإبداعي، الذكاء التحليلي، والذكاء العملي).

(٦) بطارية متعددة الاختبارات لقياس الذكاء الناجح لعذاري الكندري (٢٠١٧) وهدفت لقياس الذكاء الناجح لدى طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت، وتتكون من (٦٠) بنداً موزعة (٢٠) بند لكل قدرة (التحليلية، الإبداعية، والعملية).

(٧) مقياس الذكاء الناجح لرمضان سيد (٢٠١٥) الذي يهدف لقياس الذكاء الناجح واشتمل على (٣٠) مفردة موزعة على الأبعاد الثلاثة (التحليلي، العملي، والإبداعي).

- ٨) اختبار الذكاء الناجح لشيما متولي (٢٠١٦) المصمم من أجل قياس الذكاء الناجح والأبعاد الأساسية الثلاثة للاختبار وهم (الذكاء التحليلي، الذكاء العملي، الذكاء الابداعي) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وبناء على ذلك تم وضع فقرات الاختبار، وقد بلغ عدد فقرات الاختبار (٣٣) فقرة موزعة بالتساوي على الأبعاد الثلاثة (الذكاء التحليلي، الذكاء العملي، والذكاء الإبداعي).
- ٩) اختبار الذكاء الناجح لعصام مرزوق (٢٠١٥) الذي يهدف لقياس الذكاء الناجح بمكوناته الثلاث لدى الموهوبين بالمرحلة الثانوية، وقد تضمن (٣٦) موقفاً موزعين بالتساوي على ثلاثة محتويات (لفظي، كمي، صوري).
- ١٠) مقياس الذكاء الناجح لعلا محمد (٢٠٢٠) لقياس الذكاء الناجح لدى طالبات الطفولة المبكرة بالجامعة، وتضمن المقياس (٣٥) مفردة موزعة على الأبعاد الثلاثة (الذكاء التحليلي، الذكاء العملي، والذكاء الإبداعي).
- ١١) مقياس (Al-Zoubi, 2017) لقياس الذكاء الناجح، والمكون من (٣٦) فقرة موزعين على الأبعاد الثلاثة (التحليلي، العملي، والإبداعي).
- ١٢) مقياس الذكاء الناجح لمحمد خصاونة، ومحمد الخوالدة (٢٠١٨) لقياس الذكاء الناجح لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة العسير، وتكون من (٢٦) فقرة موزعة على الأبعاد الثلاثة (التحليلي، العملي، والإبداعي).
- ١٣) مقياس الذكاء الناجح لمروة سعادة (٢٠٢٠) يهدف لقياس الذكاء الناجح لدى طلاب كلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية، ويتكون المقياس من (٣٣) مفردة موزعة على الأبعاد الثلاثة (الذكاء التحليلي، الذكاء العملي، والذكاء الإبداعي).
- (٣) تحديد أبعاد المقياس تعريفاً إجرائياً: بالإطلاع على التراث السيكلوجي الذي توفر للباحثة - في حدود علمها - تم تحديد (٣) أبعاد لهذا المقياس كل منها يقيس بعد من أبعاد الذكاء الناجح، وتم عرض تعريفاتها في المصطلحات الإجرائية للبحث.

(٤) صياغة مفردات المقياس: تمت صياغة المفردات الخاصة بكل بعد في ضوء تعريفه.

(٥) تحكيم المقياس في صورته الأولية: تم عرض المقياس على مجموعة من الخبراء في مجال التخصص لاستطلاع آرائهم حول صلاحية الأبعاد لقياس المفهوم الذي صمم من أجله المقياس وحول صلاحية صياغة المفردات لقياس الأبعاد التي تنتمي لها وفق لتعريفاتها المحددة، وفي ضوء ذلك تم الاتفاق على المفردات والأبعاد بصياغتها الحالية.

(٦) إجراء دراسة استطلاعية للمقياس: تم تطبيق المقياس على (٢٠٠) طالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من التخصصات التالية (علمي - أدبي).

(٧) وصف المقياس بصورته النهائية: تضمن المقياس في صورته النهائية من (٣٠) مفردة بواقع (١٠) مفردات لكل بعد، ويستجيب عليها المفحوص بطريقة التقرير الذاتي وفقاً لمقياس ليكرت خماسي التدرج (دائماً - غالباً - أحياناً - نادراً - أبداً)، وجدول (١) يوضح مفردات المقياس وتوزيعها على أبعاده.

جدول (١)

يبين توزيع مفردات مقياس الذكاء الناجح على أبعاده

أرقام المفردات	البعد	
٢٨ - ٢٥ - ٢٢ - ١٩ - ١٦ - ١٣ - ١٠ - ٧ - ٤ - ١	الذكاء الإبداعي	
٢٩ - ٢٦ - ٢٣ - ٢٠ - ١٧ - ١٤ - ١١ - ٨ - ٥ - ٢	الذكاء التحليلي	
٣٠ - ٢٧ - ٢٤ - ٢١ - ١٨ - ١٥ - ١٢ - ٩ - ٦ - ٣	الذكاء العملي	

(٨) طريقة تطبيق المقياس: هذا المقياس يطبق جمعي، أي على كل طلاب العينة مرة واحدة في نفس التوقيت.

(٩) تحديد طريقة التصحيح: يصحح المقياس بحيث تعطي المفردات الإيجابية الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب بينما المفردات السالبة تأخذ الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) وذلك وفقاً للتدرج المستخدم، وكانت جميع مفردات المقياس إيجابية، وأيضاً يكون لكل مفحوص درجة على كل مفردة ودرجة على كل بعد هي مجموع درجات مفرداته ودرجة كلية للمقياس هي مجموع درجات أبعاده، وتكون أعلى درجة للمقياس ككل هي (١٥٠) وأدنى درجة هي (٣٠)، وكذلك بالنسبة للأبعاد يكون أعلى درجة للبعد (٥٠) وأدنى درجة هي (١٠).

(١٠) الخصائص السيكومترية للمقياس:

١. صدق المقياس:

وللتأكد من صدق التكوين لهذا المقياس تم الاعتماد على الطريقة التالية:

أ- صدق البنية العاملية:

حيث أجرى تحليل عاملي لدرجات العينة الاستطلاعية على أبعاد الذكاء الناجح بطريقة المكونات الأساسية وتدوير المحاور المتعامد Varimax والاعتماد على محك كايزر في حذف التشعبات الأقل من (٠.٣)، وجدول (٢) يوضح مصفوفة العوامل المستخرجة بعد التدوير وحذف التشعبات غير الدالة، ويتضح منه أنه تم استخراج ثلاثة عوامل متميزة عن بعضها البعض.

(أ) حساب مصفوفة الارتباط بين الأبعاد الثلاثة لمقياس الذكاء الناجح:

تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد الذكاء الناجح باستخدام معامل ارتباط بيرسون، ويوضح جدول (٢) هذه المعاملات ومستوى دلالتها.

جدول (٢)

مصفوفة معاملات ارتباط أبعاد مقياس الذكاء الناجح ببعضها البعض

الأبعاد	الذكاء الابداعي	الذكاء التحليلي	الذكاء العملي
الذكاء الابداعي	١	٠,٧٥٩	٠,٧٦٩
الذكاء التحليلي	٠,٧٥٩	١	٠,٨٢٥
الذكاء العملي	٠,٧٦٩	٠,٨٢٥	١

من خلال فحص المصفوفة السابقة نلاحظ ان الارتباطات كلها دالة عند ٠.٠٠٠١.

(ب) نتائج اختبارات (كايزر - ماير - أولكن) وبارتليت

جدول (٣)

نتائج اختبار (كايزر - ماير - أولكن) وبارتليت

٠,٧٥٣	كايزر - ماير - أولكن لقياس توافق العينة
٣١٥,٩٣	اختبار بارتليت لقياس تجانس العينة بالنسبة لحجم العينة (مربع كاي تربيع)
٩	درجات الحرية
٠,٠٠١	الدالة

يتضح من نتائج جدول رقم (٣) السابق أن قيمة كايزر - ماير - أولكن لقياس

توافق العينة تساوي ٠.٧٥٣ كما ان نتائج اختبار بارتليت دال إحصائيا مما يدل علي ان حجم العينة مناسبة للتحليل العاملي.

(ج) اشتراكيات مقياس الذكاء الناجح

جدول (٤)

اشتراكيات الذكاء الناجح

الاختبار	الذكاء الابداعي	الذكاء التحليلي	الذكاء العملي
الاشتراكات	٠,٨٢٧	٠,٨٦٧	٠,٨٧٥

يتضح من جدول (٤) أن قيم الاشتراكات تتراوح بين (٠.٨٢٧-٠.٨٧٥)، وجميعها أكثر من ٠.٣٠، وكان أعلاها بعد الذكاء العملي، وأدناها بعد الذكاء الإبداعي.

(د) تشبعات الاختبارات وقيم الجذر الكامن ونسبة التباين المفسرة للعوامل بعد التدوير:

جدول (٥)

تشبعات الاختبارات وقيم الجذر الكامن ونسبة التباين المفسرة للعوامل بعد التدوير

الأبعاد	الأول
الذكاء الابداعي	٠,٩٠٩
الذكاء التحليلي	٠,٩٣١
الذكاء العملي	٠,٩٣٥
الجذر الكامن	٢,٥٦٩
نسبة التباين	٨٥,٦٢٧٪
النسبة التجميعية للتباين	٨٥,٢٧

يتضح من نتائج التحليل العاملي الاستكشافي ما يلي :

تشبع الذكاء الناجح علي عامل واحد فسرت مجتمعة معاً (٨٥.٦٢٧٪) من التباين الكلي للمصفوفة بالإضافة إلي جذورها الكامنة قريبة من الواحد الصحيح.

وتشير هذه المعاملات إلى صدق مقبول لمقياس الذكاء الناجح.

ب- صدق المقارنة الطرفية:

قامت الباحثة بحساب صدق المقياس من خلال استخدام صدق المقارنة الطرفية الذي يقوم على حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأفراد ذوي الدرجات المرتفعة على المقياس ومتوسطات درجات الأفراد ذوي الدرجات المنخفضة على نفس المقياس، ويبين جدول (٦) دلالات هذه الفروق:

جدول (٦)

دلالة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات على مقياس الذكاء الناجح

الأبعاد	المجموعات	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"
الذكاء الإبداعي	مرتفعي الدرجات	٣٩,٨٠	٢,٣٩	١٦,١٨
	منخفضي الدرجات	٢٥,٧٠	٤,٩٧	
الذكاء التحليلي	مرتفعي الدرجات	٤٣,٢٨	٢,٢٠	١٤,٢٣
	منخفضي الدرجات	٢٩,٤٣	٥,٧٥	
الذكاء العملي	مرتفعي الدرجات	٤٤,٦٣	١,٩٨	١٤,٣٨
	منخفضي الدرجات	٣٠,٦٨	٥,٨١	
المقياس ككل	مرتفعي الدرجات	١٢٦,٠٠	٥,٠٩	١٣,٨٩
	منخفضي الدرجات	٨٨,٠٣	١٦,٥٢	

يتبين من جدول (٦) وجود فروق جوهرية دالة بين الدرجات العليا والدرجات الدنيا في الأبعاد الثلاثة لمقياس الذكاء الناجح لصالح الدرجات العليا، وهذا يدل على أن المقياس يميز بين ذوي الدرجات العليا وذوي الدرجات الدنيا في الأبعاد الثلاثة لمقياس الذكاء الناجح ، مما يعني أن المقياس بمفرده يتمتع بمعامل صدق عال. وهذا يشير إلى صلاحية المقياس للتمييز بين الدرجات العليا والدرجات الدنيا.

٢. الاتساق الداخلي:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وذلك لمعرفة مدى ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس، وذلك للتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، ويتضح بجدول (٧) قيم معاملات الارتباط:

جدول (٧)

معاملات الارتباط بين الأبعاد الأربعة لمقياس الذكاء الناجح والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	معامل الارتباط
الذكاء الإبداعي	٠,٩١**
الذكاء التحليلي	٠,٩٣**
الذكاء العملي	٠,٩٤**

تبين من جدول (٧) أن الأبعاد الثلاثة تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائياً حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٩١-٠.٩٤)، وهذا يدل على أن أبعاد مقياس الذكاء الناجح يتمتع بمعامل اتساق داخلي عالي مما يعني صلاحية استخدامه في البحث الحالي.

٣. ثبات المقياس:

تم حساب معامل ثبات المقياس باستخدام طريقة ألف كرونباخ، وكانت كما يبينها

جدول (٨)

جدول (٨)

قيم معاملات الثبات بطريقة ألف كرونباخ

الابعاد	قيمة ألفا كرونباخ
الذكاء الابداعي	٠,٧٥
الذكاء التحليلي	٠,٨٢
الذكاء العملي	٠,٧٩
المقياس ككل	٠,٩١

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات للمقياس تتراوح بين (٠.٧٥ -

٠.٩١) وهذه القيم تعني ثبات المقياس وإمكانية استخدامه بالبحث الحالي.

٢- مقياس الشغف الأكاديمي (إعداد الباحثة)

(١) الهدف من المقياس: يهدف المقياس لقياس الشغف الأكاديمي لدى طالبات المرحلة

الثانوية العامة.

(٢) إجراءات إعداد المقياس:

لإعداد هذا المقياس قامت الباحثة بالاطلاع على العديد من المقاييس التي أعدت في مجال

الشغف الأكاديمي: وذلك لحصر أهم أبعاد الشغف الأكاديمي؛ ومن هذه المقاييس التي

أطلعت عليها الباحثة وقد استفادت منها كثيراً في إعداد المقياس ما يلي:

(١) مقياس الشغف الأكاديمي لفاليرند (Vallerand, et al, 2003) الذي يهدف

لقياس الشغف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، ويتكون من (١٤) فقرة، موزعة على

بعدين هما (الشغف المتناغم - الشغف القهري).

(٢) مقياس الشغف الأكاديمي لرضا إبراهيم (٢٠١٣) المصمم من أجل قياس الشغف

الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتأخرين دراسياً، ويتكون من (٢٠) مفردة موزعة

على بعدين وهما (الشغف المتناغم - الشغف القهري).

(٣) مقياس الشغف الأكاديمي إعداد الشيماء سليمان (٢٠٢٢) المصمم من أجل قياس

الشغف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، ويتكون من (١٧) مفردة موزعة على الأبعاد

التالية (الشغف التناغمي - الشغف الاستحازي - الشغف الأكاديمي).

٤) مقياس الشغف الأكاديمي لرياض طه (٢٠٢٠) المصمم من أجل قياس الشغف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، والذي يتكون من (١٥) فقرة موزعة على بعدين هما (الشغف الانسجامي، والشغف القهري).

٥) مقياس الشغف الأكاديمي لفتحي الضبع (٢٠٢١) لقياس الشغف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، ويتكون من (٢٥) مفردة موزعة على بعدين هما (الشغف الانسجامي - الشغف القهري).

٦) مقياس الشغف الأكاديمي لأسماء صالح (٢٠٢٣) والذي يهدف لقياس الشغف الأكاديمي لدى طلاب الصف الأول الإعدادي، ويتكون من (٤٠) عبارة موزعة على البعدين وهما (الشغف التناغمي - الشغف القهري).

٧) مقياس الشغف الأكاديمي لأسماء عبد العزيز وسالي أيوب (٢٠٢٢) الذي يهدف لقياس الشغف الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية، ويتكون من (١٨) مفردة موزعة على بعدين وهما (الشغف الانسجامي - الشغف القهري).

٨) مقياس الشغف الأكاديمي لإعداد السيد بريك (٢٠٢٢) لقياس الشغف الأكاديمي لدى طلاب جامعة الملك سعود، ويتكون من (١٣) مفردة موزعة في مجالين هما (الشغف التوافقي - الشغف القهري).

(٣) تحديد أبعاد المقياس تعريفاً إجرائياً: بالإطلاع على التراث السيكلوجي الذي توفر للباحثة - في حدود علمها - تم تحديد (٢) أبعاد لهذا المقياس كل منها يقيس بعد من أبعاد الشغف الأكاديمي، وتم عرض تعريفاتها في المصطلحات الإجرائية للبحث.

(٤) صياغة مفردات المقياس: تمت صياغة المفردات الخاصة بكل بعد في ضوء تعريفه.

(٥) تحكيم المقياس في صورته الأولية: تم عرض المقياس على مجموعة من الخبراء في مجال التخصص لاستطلاع آرائهم حول صلاحية الأبعاد لقياس المفهوم الذي صمم من أجله المقياس وحول صلاحية صياغة المفردات لقياس الأبعاد التي تنتمي لها وفق لتعريفاتها المحددة، وفي ضوء ذلك تم الاتفاق على المفردات والأبعاد بصياغتها الحالية.

(٦) إجراء دراسة استطلاعية للمقياس: تم تطبيق المقياس على (٢٠٠) طالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من التخصصات التالية (علمي - أدبي).

(٧) وصف المقياس بصورته النهائية: تضمن المقياس في صورته النهائية من (٣٠) مفردة بواقع (١٠) مفردات لكل بعد، ويستجيب عليها المفحوص بطريقة التقرير

الذاتي وفقاً لمقياس ليكرت خماسي التدرج (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، وجدول (١) يوضح مفردات المقياس وتوزيعها على أبعاده.

جدول (٩)

يبين توزيع مفردات مقياس الشغف الأكاديمي على أبعاده

م	البعد	أرقام المفردات
١	الشغف المتناغم	١ - ٢ - ٣ - ٤ - ٥ - ٦ - ٧ - ٨ - ٩ - ١٠
٢	الشغف القهري	١١ - ١٢ - ١٣ - ١٤ - ١٥ - ١٦ - ١٧ - ١٨ - ١٩ - ٢٠

(٨) طريقة تطبيق المقياس: هذا المقياس يطبق جمعي، أي على كل طلاب العينة مرة واحدة في نفس التوقيت.

(٩) تحديد طريقة التصحيح: يصحح المقياس بحيث تعطي المفردات الإيجابية الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على الترتيب بينما المفردات السالبة تأخذ الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) وذلك وفقاً للتدرج المستخدم، وكانت جميع مفردات المقياس إيجابية، وأيضاً يكون لكل مفرد درجة على كل مفردة ودرجة على كل بعد هي مجموع درجات مفرداته ودرجة كلية للمقياس هي مجموع درجات أبعاده، وتكون أعلى درجة للمقياس ككل هي (١٠٠) وأدنى درجة هي (٢٠)، وكذلك بالنسبة للأبعاد يكون أعلى درجة للبعد (٥٠) وأدنى درجة هي (١٠).

(١٠) الخصائص السيكومترية للمقياس:

١. صدق المقياس:

وللتأكد من صدق التكوين لهذا المقياس تم الاعتماد على الطريقة التالية:

أ- صدق البنية العاملية:

حيث أجرى تحليل عاملي لدرجات العينة الاستطلاعية على أبعاد الذكاء الناجح بطريقة المكونات الأساسية وتدوير المحاور المتعامد Varimax والاعتماد على محك كايزر في حذف التشبعات الأقل من (٠.٣)، وجدول (٢) يوضح مصفوفة العوامل المستخرجة بعد التدوير وحذف التشبعات غير الدالة، ويتضح منه أنه تم استخراج عاملين متميزين عن بعضهما البعض.

(أ) حساب مصفوفة الارتباط بين بعدي مقياس الشغف الأكاديمي:

تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد الشغف الأكاديمي باستخدام معامل ارتباط بيرسون، ويوضح جدول (١٠) هذه المعاملات ومستوى دلالتها.

جدول (١٠)

مصفوفة معاملات ارتباط أبعاد مقياس الشغف الأكاديمي ببعضها البعض

الأبعاد	الشغف المتناغم	الشغف القهري
الشغف المتناغم	١	٠,٨٢٦
الشغف القهري	٠,٨٢٦	١

من خلال فحص المصفوفة السابقة نلاحظ ان الارتباطات كلها دالة عند ٠.٠٠٠١.

(ب) نتائج اختبارات (كايزر - ماير - أولكن) وبارتليت

جدول (١١)

نتائج اختبار (كايزر - ماير - أولكن) وبارتليت

٠,٥٠٠	كايزر - ماير - أولكن لقياس توافق العينة
١٧٠,٥٢	اختبار بارتليت لقياس تجانس العينة بالنسبة لحجم العينة (مربع كاي تربيع)
١	درجات الحرية
٠,٠٠١	الدلالة

يتضح من نتائج جدول رقم (١١) السابق أن قيمة كايزر - ماير - أولكن لقياس

توافق العينة تساوي ٠.٥٠٠ كما ان نتائج اختبار بارتليت دال إحصائيا مما يدل علي ان حجم العينة مناسبة للتحليل العاملي.

(ج) اشتراكات مقياس الشغف الأكاديمي

جدول (١٢)

اشتراكات مقياس الشغف الأكاديمي

الاختبار	الشغف المتناغم	الشغف القهري
الاشتراكات	٠,٩١٣	٠,٩١٣

يتضح من جدول (١٢) أن قيم الاشتراكات كانت ٠,٩١٣، وجميعها أكثر من

٠.٣٠، وكانت متساوية بقيمة ٠,٩١٣.

(د) تشبغات الاختبارات وقيم الجذر الكامن ونسبة التباين المفسرة للعوامل بعد

التدوير:

جدول (١٣)

تشبغات الاختبارات وقيم الجذر الكامن ونسبة التباين المفسرة للعوامل بعد التدوير

الأبعاد	الأول
الشغف المتناغم	٠,٩٥٦
الشغف القهري	٠,٩٥٦
الجذر الكامن	١,٨٢٦
نسبة التباين	٪٩١,٣١٧
النسبة التجميعية للتباين	٩١,٣١٧

يتضح من نتائج التحليل العاملي الاستكشافي ما يلي :

تشبع الشغف الأكاديمي علي عامل واحد فسرت مجتمعة معاً (٩١.٣١٧٪) من التباين الكلي للمصفوفة بالإضافة إلي جذورها الكامنة قريبة من الواحد الصحيح. وتشير هذه المعاملات إلى صدق مقبول لمقياس الشغف الأكاديمي.

ب- صدق المقارنة الطرفية:

قامت الباحثة بحساب صدق المقياس من خلال استخدام صدق المقارنة الطرفية الذي يقوم على حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأفراد ذوي الدرجات المرتفعة على المقياس ومتوسطات درجات الأفراد ذوي الدرجات المنخفضة على نفس المقياس، ويبين جدول (١٤) دلالات هذه الفروق:

جدول (١٤)

دلالة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات على مقياس الشغف الأكاديمي

الأبعاد	المجموعات	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"
الشغف المتناغم	مرتفعي الدرجات	٤,٦٠	٢,٣٩	١١,٤٤
	منخفضي الدرجات	٢٨,٩٥	٧,٧٤	
الشغف القهري	مرتفعي الدرجات	٣٧,٥٥	٣,١٢	١٠,٥٩
	منخفضي الدرجات	٢٥,١٨	٦,٧٠	
المقياس ككل	مرتفعي الدرجات	٨٠,٠٠	٤,٩٩	١٠,٢٦
	منخفضي الدرجات	٥٥,٢٥	١٤,٤١	

يتبين من جدول (١٤) وجود فروق جوهرية دالة بين الدرجات العليا والدرجات الدنيا في البعدين لمقياس الشغف الأكاديمي لصالح الدرجات العليا، وهذا يدل على أن المقياس يميز بين ذوي الدرجات العليا وذوي الدرجات الدنيا في البعدين لمقياس الشغف

الأكاديمي، مما يعني أن المقياس بمفرده يتمتع بمعامل صدق عال. وهذا يشير إلى صلاحية المقياس للتمييز بين الدرجات العليا والدرجات الدنيا.

٢. الاتساق الداخلي:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وذلك لمعرفة مدى ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس، وذلك للتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، ويتضح بجدول (١٥) قيم معاملات الارتباط:

جدول (١٥)

معاملات الارتباط بين الأبعاد الأربعة لمقياس الشغف الأكاديمي والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	معامل الارتباط
الشغف المتناغم	٠,٩٦٢**
الشغف القهري	٠,٩٤٨**

تبين من جدول (١٥) أن البعدين يتمتعان بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائية حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٩٤٨-٠.٩٦٢)، وهذا يدل على أن أبعاد مقياس الشغف الأكاديمي يتمتع بمعامل اتساق داخلي عالي مما يعني صلاحية استخدامه في البحث الحالي.

٣. ثبات المقياس:

تم حساب معامل ثبات المقياس باستخدام طريقة ألف كرونباخ، وكانت كما يبينها

جدول (١٦)

جدول (١٦)

قيم معاملات الثبات بطريقة ألف كرونباخ

الأبعاد	قيمة ألف كرونباخ
الشغف المتناغم	٠,٨٢٥
الشغف القهري	٠,٦٠٠
المقياس ككل	٠,٨٢٧

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات للمقياس تتراوح بين (٠.٦٠٠-٠.٨٢٧)

وهذه القيم تعني ثبات المقياس وإمكانية استخدامه بالبحث الحالي.

٣- مقياس الرفاهية الأكاديمية (إعداد الباحثة)

(١) الهدف من المقياس: يهدف المقياس لقياس الرفاهية الأكاديمية لدى

طالبات المرحلة الثانوية العامة.

(٢) إجراءات إعداد المقياس:

لإعداد هذا المقياس قامت الباحثة بالاطلاع على العديد من المقاييس التي أعدت في مجال الرفاهية الأكاديمية: وذلك لحصر أهم أبعاد الرفاهية الأكاديمية؛ ومن هذه المقاييس التي أطلعت عليها الباحثة وقد استفادت منها كثيراً في إعداد المقياس ما يلي:

(١) مقياس الرفاهية الذاتية الأكاديمية لأمانى حسن ومنال الخولي (٢٠٢٠) الذي يهدف إلى تحديد مستوى الرفاهية الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية، ويتكون من (٣٨) عبارة موزعة على أربعة أبعاد هم (الاستمتاع بالدراسة - العلاقات الجيدة داخل المدرسة - جودة الحياة المدرسية - الفاعلية المدرسية).

(٢) مقياس الرفاهية الأكاديمية لأمل عبد العزيز (٢٠٢٢) يهدف المقياس لقياس الرفاهية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، ويتكون من (٢٨) مفردة موزعة على أربعة أبعاد هم (الرضا الأكاديمي - الكفاءة الذاتية - العلاقات الجيدة بالأساتذة - والزملاء - الاستمتاع بالتعلم).

(٣) مقياس الرفاهية الذاتية الأكاديمية لآيات غزالة ونبيل السيد (٢٠١٩) الذي يهدف الي تقييم الطلاب بجامعة الجوف عن مدى رضاهم عن حياتهم الأكاديمية، ويتكون من (٣٠) فقرة موزعة على الأبعاد الثلاثة (الرضا عن المناهج الدراسية - العلاقات الإيجابية مع الآخرين - النمو الشخصي).

(٤) مقياس الرفاهية الذاتية لحيدر محمد (٢٠٢٢) والذي يهدف لقياس ارفاهية الذاتية لدى طلاب الجامعة، ويتكون من (٤١) فقرة موزعة على الأبعاد الثلاثة (الرضا عن الحياة - الوجدان الإيجابي - الوجدان السلبي).

(٥) مقياس الرفاهية الأكاديمية لرضا إبراهيم (٢٠٢١) المصمم من أجل تحديد مستوى الرفاهية الأكاديمية لطلاب الجامعة، ويتكون من (٤٥) موقف موزع على ثلاثة أبعاد هم (الرضا الأكاديمي - الاندماج الأكاديمي - الكفاءة الأكاديمية).

(٦) مقياس الرفاهية الأكاديمية لسهام خليفة (٢٠٢١) يهدف لقياس الرفاهية الأكاديمية لطالبات الجامعة، ويتكون من (٥٠) عبارة موزعة على أربعة أبعاد هم (الرضا الأكاديمي - الاندماج الأكاديمي - الكفاءة الأكاديمية - العلاقات الاجتماعية الإيجابية).

(٧) مقياس الرفاهية الأكاديمية لشيما سليمان (٢٠٢٢) لقياس الرفاهية الأكاديمية لدى الطلاب المتفوقين أكاديمياً بالمرحلة الجامعية، ويتكون من (٧٠) مفردة موزعة على

- ستة عوامل هم (تطوير الذات الأكاديمي - التمكن البيئي - إدراك القيمة الجامعية - الاستقلالية والكفاية الذاتية - الترابط الجامعي - الرضا وتقبل الذات الأكاديمي).
- (٨) مقياس الرفاهية الأكاديمية لرنشاو وبولوجنينو (Renshaw & Bolognino, 2016) الذي يهدف لقياس الرفاهية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، ويتكون من خمسة أبعاد هم (الاصرار الأكاديمي - الرضا الأكاديمي - الترابط الأكاديمي - الفاعلية الذاتية الأكاديمية - الامتنان الجامعي).
- (٩) مقياس الرفاهية الذاتية الأكاديمية لعبد الله العنزي (٢٠٢٢) لقياس الرفاهية الذاتية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، وتكون من (٢٨) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هم (الرضا عن المقررات الدراسية - العلاقات الإيجابية مع الزملاء - النمو الشخصي).
- (١٠) مقياس الرفاهية الأكاديمية لميرفت عبد الحميد (٢٠٢٣) الذي يهحف لقياس الرفاهية الأكاديمية، ويتكون من (٥٦) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هم (الفاعلية الأكاديمية - العلاقات الإيجابية مع الآخرين - الرضا الأكاديمي - الاستقلال الأكاديمي).
- (٣) تحديد أبعاد المقياس تعريفاً إجرائياً: بالإطلاع على التراث السيكلوجي الذي توفر للباحثة - في حدود علمها - تم تحديد (٤) أبعاد لهذا المقياس كل منها يقيس بعد من أبعاد الرفاهية الأكاديمية، وتم عرض تعريفاتها في المصطلحات الإجرائية للبحث.
- (٤) صياغة مفردات المقياس: تمت صياغة المفردات الخاصة بكل بعد في ضوء تعريفه.
- (٥) تحكيم المقياس في صورته الأولية: تم عرض المقياس على مجموعة من الخبراء في مجال التخصص لاستطلاع آرائهم حول صلاحية الأبعاد لقياس المفهوم الذي صمم من أجله المقياس وحول صلاحية صياغة المفردات لقياس الأبعاد التي تنتمي لها وفق لتعريفاتها المحددة، وفي ضوء ذلك تم الاتفاق على المفردات والأبعاد بصياغتها الحالية.
- (٦) إجراء دراسة استطلاعية للمقياس: تم تطبيق المقياس على (٢٠٠) طالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من التخصصات التالية (علمي - أدبي).
- (٧) وصف المقياس بصورته النهائية: تضمن المقياس في صورته النهائية من (٤٠) مفردة بواقع (١٠) مفردات لكل بعد، ويستجيب عليها المفحوص بطريقة التقرير الذاتي وفقاً لمقياس ليكرت خماسي التدرج (موافق بشدة، موافق، محايد، غير

موافق، غير موافق بشدة)، وجدول (١) يوضح مفردات المقياس وتوزيعها على أبعاده.

جدول (١٧)

يبين توزيع مفردات مقياس الرفاهية الأكاديمية على أبعاده

م	البعد	أرقام المفردات
١	الاندماج الأكاديمي	١ - ٥ - ٩ - ١٣ - ١٧ - ٢١ - ٢٥ - ٢٩ - ٣٣ - ٣٧
٢	الكفاءة الأكاديمية	٢ - ٦ - ١٠ - ١٤ - ١٨ - ٢٢ - ٢٦ - ٣٠ - ٣٤ - ٣٨
٣	العلاقات الإيجابية مع الآخرين	٣ - ٧ - ١١ - ١٥ - ١٩ - ٢٣ - ٢٧ - ٣١ - ٣٥ - ٣٩
٤	الرضا الأكاديمي	٤ - ٨ - ١٢ - ١٦ - ٢٠ - ٢٤ - ٢٨ - ٣٢ - ٣٦ - ٤٠

(٨) طريقة تطبيق المقياس: هذا المقياس يطبق جمعي، أي على كل طلاب العينة مرة واحدة في نفس التوقيت.

(٩) تحديد طريقة التصحيح: يصحح المقياس بحيث تعطي المفردات الإيجابية الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على الترتيب بينما المفردات السالبة تأخذ الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على الترتيب والمفردات السالبة أرقامها (٣، ٨، ١٧، ١٩، ٢٤، ٢٩، ٣١، ٤٠) وذلك وفقاً للتدرج المستخدم، وأيضاً يكون لكل مفرد درجة على كل مفردة ودرجة على كل بعد هي مجموع درجات مفرداته ودرجة كلية للمقياس هي مجموع درجات أبعاده، وتكون أعلى درجة للمقياس ككل هي (٢٠٠) وأدنى درجة هي (٤٠)، وكذلك بالنسبة للأبعاد يكون أعلى درجة للبعد (٥٠) وأدنى درجة هي (١٠).

(١٠) الخصائص السيكومترية للمقياس:

١. صدق المقياس:

وللتأكد من صدق التكوين لهذا المقياس تم الاعتماد على الطريقة التالية:

أ- صدق البنية العاملية:

حيث أجرى تحليل عاملي لدرجات العينة الاستطلاعية على أبعاد الذكاء الناجح بطريقة المكونات الأساسية وتدوير المحاور المتعامد Varimax والاعتماد على محك كايزر في حذف التشعبات الأقل من (٠.٣)، وجدول (٢) يوضح مصفوفة العوامل المستخرجة بعد التدوير وحذف التشعبات غير الدالة، ويتضح منه أنه تم استخراج أربعة عوامل متميزة عن بعضها البعض.

(أ) حساب مصفوفة الارتباط بين الأبعاد الأربعة لمقياس الرفاهية الأكاديمية:

تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد الرفاهية الأكاديمية باستخدام معامل ارتباط

بيرسون، ويوضح جدول (١٨) هذه المعاملات ومستوى دلالتها.

جدول (١٨)

مصفوفة معاملات ارتباط أبعاد مقياس الرفاهية الأكاديمية ببعضها البعض

الأبعاد	الاندماج الأكاديمي	الكفاءة الأكاديمية	العلاقات الإيجابية مع الآخرين	الرضا الأكاديمي
الاندماج الأكاديمي	١	٠,٨٧٩	٠,٧٦٩	٠,٨٨٣
الكفاءة الأكاديمية	٠,٨٧٩	١	٠,٨٦٠	٠,٨٢٨
العلاقات الإيجابية مع الآخرين	٠,٧٦٩	٠,٨٦٠	١	٠,٧٧٥
الرضا الأكاديمي	٠,٨٨٣	٠,٨٢٨	٠,٧٧٥	١

من خلال فحص المصفوفة السابقة نلاحظ ان الارتباطات كلها دالة عند ٠.٠٠٠١.

(ب) نتائج اختبارات (كايزر - ماير - أولكن) وبارتليت

جدول (١٩)

نتائج اختبار (كايزر - ماير - أولكن) وبارتليت

٠,٨٠٨	كايزر - ماير - أولكن لقياس توافق العينة
٦٨٠,٣٤٢	اختبار بارتليت لقياس تجانس العينة بالنسبة لحجم العينة (مربع كاي تربيع)
٦	درجات الحرية
٠,٠٠١	الدلالة

يتضح من نتائج جدول رقم (١٩) السابق أن قيمة كايزر - ماير - أولكن لقياس

توافق العينة تساوي ٠.٨٠٨ كما ان نتائج اختبار بارتليت دال إحصائيا مما يدل علي ان

حجم العينة مناسبة للتحليل العاملي.

(ج) اشتراكات مقياس الرفاهية الأكاديمية:

جدول (٢٠)

اشتراكات الرفاهية الأكاديمية

الاختبار	الاندماج الأكاديمي	الكفاءة الأكاديمية	العلاقات الإيجابية مع الآخرين	الرضا الأكاديمي
الاشتراكات	٠,٨٩٣	٠,٩١١	٠,٨٢٥	٠,٨٦٩

يتضح من جدول (٢٠) أن قيم الاشتراكات تتراوح بين (٠.٨٢٥-٠.٩١١)،

وجميعها أكثر من ٠.٣٠، وكان أعلاها بعد الكفاءة الأكاديمية، وأدناها بعد العلاقات

الإيجابية مع الآخرين.

(د) تشبعات الاختبارات وقيم الجذر الكامن ونسبة التباين المفسرة للعوامل بعد التدوير:

جدول (٢١)

تشبعات الاختبارات وقيم الجذر الكامن ونسبة التباين المفسرة للعوامل

بعد التدوير

الأبعاد	الأول
الاندماج الأكاديمي	٠,٩٤٥

الأبعاد	الأول
الكفاءة الأكاديمية	٠,٩٥٤
العلاقات الإيجابية مع الآخرين	٠,٩٠٨
الرضا الأكاديمي	٠,٩٣٢
الجذر الكامن	٣,٤٩٨
نسبة التباين	٪٨٧,٤٥٧
النسبة التجميعية للتباين	٨٧,٤٥٧

يتضح من نتائج التحليل العاملي الاستكشافي ما يلي :

تشبع الرفاهية الأكاديمية علي عامل واحد فسرت مجتمعة معاً (٪٨٧.٤٥٧) من التباين الكلي للمصفوفة بالإضافة إلي جذورها الكامنة قريبة من الواحد الصحيح.

وتشير هذه المعاملات إلى صدق مقبول لمقياس الرفاهية الأكاديمية.

ب- صدق المقارنة الطرفية:

قامت الباحثة بحساب صدق المقياس من خلال استخدام صدق المقارنة الطرفية الذي يقوم على حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأفراد ذوي الدرجات المرتفعة على المقياس ومتوسطات درجات الأفراد ذوي الدرجات المنخفضة على نفس المقياس، ويبين جدول (٢٢) دلالات هذه الفروق:

جدول (٢٢)

دلالة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات على مقياس الرفاهية الأكاديمية

الأبعاد	المجموعات	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"
الاندماج الأكاديمي	مرتفعي الدرجات	٣٨,٣٨	٢,٦٤	١٦,٩٩
	منخفضي الدرجات	٢٦,٤٨	٣,٥٦	
الكفاءة الأكاديمية	مرتفعي الدرجات	٤٣,٤٠	٢,١٥	٢٢,٢٩
	منخفضي الدرجات	٣١,٩٥	٢,٤٤	
العلاقات الإيجابية مع الآخرين	مرتفعي الدرجات	٤٣,٠٠	٢,٤٧	٢١,٨٠
	منخفضي الدرجات	٣١,٨٨	٢,٠٨	
الرضا الأكاديمي	مرتفعي الدرجات	٣٨,٥٠	٢,٢٥	١٦,٦٠
	منخفضي الدرجات	٢٧,١٠	٣,٧١	
المقياس ككل	مرتفعي الدرجات	١٥٨,٧٧	٨,٢٢	١٨,٩٧
	منخفضي الدرجات	١٢٣,٠٨	٨,٦١	

يتبين من جدول (٢٢) وجود فروق جوهرية دالة بين الدرجات العليا والدرجات الدنيا في الأبعاد الثلاثة لمقياس الذكاء الناجح لصالح الدرجات العليا، وهذا يدل على أن المقياس يميز بين ذوي الدرجات العليا وذوي الدرجات الدنيا في الأبعاد الأربعة لمقياس الرفاهية الأكاديمية، مما يعني أن المقياس بمفرده يتمتع بمعامل صدق عال. وهذا يشير إلى صلاحية المقياس للتمييز بين الدرجات العليا والدرجات الدنيا.

٢. الاتساق الداخلي:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وذلك لمعرفة مدى ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس، وذلك للتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، ويتضح بجدول (٢٣) قيم معاملات الارتباط:

جدول (٢٣)

معاملات الارتباط بين الأبعاد الأربعة لمقياس الرفاهية الأكاديمية والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	معامل الارتباط
الاندماج الأكاديمي	٠,٩٤٢**
الكفاءة الأكاديمية	٠,٩٥٥**
العلاقات الإيجابية مع الآخرين	٠,٩١٢**
الرضا الأكاديمي	٠,٩٣٠**

تبين من جدول (٢٣) أن الأبعاد الأربعة تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائية حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٩١٢-٠,٩٥٥)، وهذا يدل على أن أبعاد مقياس الرفاهية الأكاديمية يتمتع بمعامل اتساق داخلي عالي مما يعني صلاحية استخدامه في البحث الحالي.

٣. ثبات المقياس:

تم حساب معامل ثبات المقياس باستخدام طريقة ألف كرونباخ، وكانت كما يبينها

جدول (٢٤)

جدول (٢٤)

قيم معاملات الثبات بطريقة ألف كرونباخ

الأبعاد	قيمة ألفا كرونباخ
الاندماج الأكاديمي	٠,٧٩٦
الكفاءة الأكاديمية	٠,٨١٣
العلاقات الإيجابية مع الآخرين	٠,٧٧٦
الرضا الأكاديمي	٠,٧٢٢
المقياس ككل	٠,٩٠٧

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات للمقياس تتراوح بين (٠.٧٢٢ -

٠.٩٠٧) وهذه القيم تعني ثبات المقياس وإمكانية استخدامه بالبحث الحالي.

نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها:

نتائج الفرض الأول وتفسيرها ومناقشتها:

ينص الفرض الأول على أن " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة والمتوسط الفرضي على مقياس الذكاء الناجح لدى طلبة المرحلة الثانوية " ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة على مقياس الذكاء الناجح وأبعاده، وحساب المتوسط الفرضي، كما تم حساب اختبار "ت" لعينة واحدة لدلالة الفرق بين المتوسط المتحقق والمتوسط الفرضي للذكاء الناجح يوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (٢٥)

اختبار (ت) لعينة واحدة لدلالة الفروق بين المتوسط الفرضي ومتوسط درجات

العينة على مقياس الذكاء الناجح (ن=٢٠٠)

أبعاد الذكاء الناجح	متوسط العينة	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة	المستوى
الذكاء الابداعي	٣٣,٤٧	٣٠	٥,٥١	٨,٨٩	١٩٩	٠,٠٠١	مرتفع
الذكاء التحليلي	٣٦,٨٨	٣٠	٥,٥٢	١٧,٦١	١٩٩	٠,٠٠١	مرتفع
الذكاء العملي	٣٨,١٢	٣٠	٥,٧٤	١٩,٩٨	١٩٩	٠,٠٠١	مرتفع
مقياس الذكاء الناجح ككل	١٠٨,٤٦	٩٠	١٥,٣٠	١٧,٠٦	١٩٩	٠,٠٠١	مرتفع

يتضح من النتائج الواردة في جدول (٢٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين

متوسط درجات أفراد العينة والمتوسط الفرضي على مقياس الذكاء الناجح لدى طلبة المرحلة الثانوية لصالح درجات درجات أفراد العينة.

وتشير هذه النتائج إلى عدم تحقق الفرض الأول للدراسة الحالية وقبول الفرض البديل كما تشير إلى أن درجة تقدير الذكاء الناجح الكلي وأبعاده لدى عينة الدراسة جاءت مرتفعة، وفيما يتعلق بالأبعاد فقد جاء الذكاء العملي بالمرتبة الأولى، ثم الذكاء التحليلي بالمرتبة الثانية، في حين جاء الذكاء الإبداعي بالمرتبة الثالثة.

وتعزى الباحثة هذه النتيجة إلى أن طلبة المرحلة الثانوية طُور ذكاءهم الناجح عموماً بسبب الخبرات المتراكمة والتفاعل الإيجابي مع البيئة المحيطة. بالإضافة إلى شعورهم بتحقيق الانجاز. وقد يعزى ذلك إلى تطوير الذكاء وتكييفه مع البيئة التي يعيش بها الطلبة سواء داخل المدرسة أم خارجها، إذ يرى ستيرنبرج وجريونكو (Sternberf & Grigorenko, 2000) أن الذكاء هو التعلم من الخبرة والتكيف مع البيئة. وهذا المفهوم للذكاء يشكل القاعدة الأساسية لنظرية الذكاء الناجح بأبعاده الثلاثة (الإبداعي، التحليلي، والعملي). وبذلك فإن الذكاء الناجح يمكن أن ينمو ويتطور باتجاهات متعددة.

وتعزى الباحثة وجود الذكاء العملي بالمرتبة الأولى لتنشئة الطلبة في مجتمع يركز على نتائج التحصيل والدرجات الأكاديمية التي هي مقياس النجاح في الدراسة وفي الحياة فيما بعد، فهذه الدرجات هي في الغالب التي تحدد الجامعة التي سيلتحق بها وبالتالي المهنة التي سيعمل بها.

وقد تعزو الباحثة وجود الذكاء التحليلي في المرتبة الثانية إلى تركيز الاختبارات الحالية على اختبارات الاختيار من متعدد المحددة بإجابات صحيحة أو خاطئة؛ وبالتالي يتم التركيز على استخدام الذكاء التحليلي بدرجة أقل عما إذا كانت الاختبارات من نوع المقالية التي تتطلب من الطالب تحليل المواقف والأحداث والتعبير بحرية عن رأيه، وتحليل السؤال إلى عناصره الرئيسية.

بينما تُرجع الباحثة وجود الذكاء الإبداعي في المرتبة الثالثة إلى أن الذكاء الإبداعي يبتعد عن الواقع، ويرتبط كثيراً بالخيال، ويتأثر كثيراً بالمعوقات البيئية المحيطة والخبرات السابقة وأنماط التنشئة الأسرية؛ وقد يرتبط بضغوطات التعلم التي لا تتيح للطلبة إطلاق قدراتهم الإبداعية على النحو المطلوب وافتقار البيئة المحيطة والحياة العامة لمحفزات الإبداع لدى الطلبة كما قد ترجع إلى وجود معوقات في بيئة الطالب سواء في ثقافة المجتمع حول الإبداع، أو في اهتمام البيت أو المدرسة التي ما زالت تركز على التلقين ولا تفعل أنشطة التفكير الإبداعي بالشكل المرجو.

وتتفق نتيجة البحث الحالي مع دراسة هالة مقلد (٢٠٢٠) التي توصلت إلى أن مستوى الذكاء الناجح مرتفع، واتفقت معها في الترتيب التالي لأنواع الذكاء الناجح (العملي - التحليلي - الإبداعي)؛ وتتفق مع دراسة حسن الحميدي وعذاري الكندري (٢٠١٩) في ارتفاع مستوى الذكاء الناجح ولكنها تختلف معها في الترتيب حيث ترتيب الأبعاد كالتالي (التحليلي - العملي - الإبداعي)؛ وتتفق مع دراسة أحمد الزعبي (٢٠١٧) في ارتفاع مستوى الذكاء الناجح ككل ولكن بالنسبة لأبعاده كان مستوى الذكاء التحليلي والعملي مرتفع بينما مستوى الذكاء الإبداعي متوسط؛ وتتفق مع دراسة علا محمد (٢٠٢٠) في ارتفاع مستوى الذكاء الناجح ككل لكن بالنسبة لترتيب الأبعاد مختلف فكان بالترتيب التالي (التحليلي - العملي - الإبداعي)؛ وتختلف مع نتيجة دراسة أحمد الزعبي (٢٠١٩) التي توصلت إلى أن مستوى الذكاء الناجح ككل متوسط وأيضاً تختلف مع نتيجة دراسة طارق المومني، وناجي السعيدة (٢٠١٨) التي توصلت إلى أن مستوى الذكاء الناجح ضعيف.

نتائج الفرض الثاني وتفسيرها ومناقشتها:

ينص الفرض الثاني على أن " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة والمتوسط الفرضي على مقياس الشغف الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية " ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة على مقياس الشغف الأكاديمي وأبعاده، وحساب المتوسط الفرضي، كما تم حساب اختبار "ت" لعينة واحدة لدلالة الفرق بين المتوسط المتحقق والمتوسط الفرضي للشغف الأكاديمي يوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (٢٦)

اختبار (ت) لعينة واحدة لدلالة الفروق بين المتوسط الفرضي ومتوسط درجات

العينة على مقياس الشغف الأكاديمي (ن=٢٠٠)

المستوى	الدلالة	درجة الحرية	قيمة (ت)	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	متوسط العينة	أبعاد الشغف الأكاديمي
مرتفع	٠,٠٠١	١٩٩	١٦,٤٧	٦,٢٨	٣٠	٣٧,٣١	الشغف المتناغم
مرتفع	٠,٠٠١	١٩٩	٤,٤٢	٥,٤٧	٣٠	٣١,٧١	الشغف القهري
مرتفع	٠,٠٠١	١٩٩	١١,٧٥	١٠,٨٥	٦٠	٦٩,٠٢	مقياس الشغف الأكاديمي ككل

يتضح من النتائج الواردة في جدول (٢٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة والمتوسط الفرضي على مقياس الشغف الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية لصالح درجات درجات أفراد العينة.

وتشير هذه النتائج إلى عدم تحقق الفرض الثاني للدراسة الحالية وقبول الفرض البديل كما تشير إلى أن مستوى الشغف الأكاديمي وأبعاده لدى عينة الدراسة جاء مرتفع، وفيما يتعلق بالأبعاد فقد جاء الشغف المتناغم بالمرتبة الأولى، ثم الشغف القهري بالمرتبة الثانية.

وتعزي الباحثة هذه النتيجة إلى أن الشغف الأكاديمي لدى الفرد يجعل لديه ولعاً وحباً لمجال دراسته، كما أنه يجعل متحمساً للمواد التي يدرسها، ويبدل الوقت والجهد والموارد في سبيل دراسته، وهذه الخصائص جميعها قد تكون عاملاً أساسياً في ارتفاع مستوى الاندماج الأكاديمي للطالب الذي يتميز بالمتابعة والدافعية والتركيز في الدراسة. ويمكن القول أن المستوى المرتفع للشغف الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة يرجع إلى أن هؤلاء الطلبة في المرحلة الثانوية حددوا أهدافهم واختاروا بمحض إرادتهم التخصص الذي يريدوا التكملة فيه، وأن الدراسة بمرحلة الثانوية العامة لهم قيمة في حد ذاتها، وتشبع حاجاتهم الأساسية في ضوء نظرية تحديد الذات، والتي تتمثل في الكفاءة، والاستقلالية، والترابط؛ فالاستمرار في الدراسة مؤشر على الكفاءة الأكاديمية، وأنهم مستقلون في اتخاذ قراراتهم؛ واستمرار لجودة الترابط مع الأقران والمعلمين.

وتعزو الباحثة ارتفاع مستوى الشغف المتناغم وحصوله على المرتبة الأولى إلى دافعية طلبة المرحلة الثانوية ورغبتهم بالتميز، والتفوق، فطلبة المرحلة الثانوية يسعون إلى تحقيق أفضل الدرجات العلمية والمعرفية، وذلك للحصول على درجات تؤهلهم إلى الالتحاق بجامعة تؤهلهم لوظيفة مستقبلية، ولمواكبة التطورات المعرفية والتكنولوجية في الوقت الحالي.

كما تعزو الباحثة حصول الشغف القهري على المرتبة الثانية إلى أن الضغوط الخارجية، وخاصة الاجتماعية على الطلبة لإكمال دراستهم والحصول على درجات عالية مرتفعة، كما أن الواجبات التي تطلب منهم في فترة الامتحانات وما يرافق الامتحانات من قلق إضافة إلى الأعباء المالية المترتبة عليهم جراء ارتفاع الدروس الخصوصية كل ذلك جعل الشغف القهري مرتفع ويقع في المرتبة الثانية.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات التالية أسامة محمد (٢٠٢٢)؛ إبراهيم المصري (٢٠٢٢)؛ السيد بريك (٢٠٢٢)؛ تمارا حسابان وعمر العظامات (٢٠٢٢)؛ عبد المجيد ربيع وقصي الدليمي (٢٠٢٢)؛ عبد الناصر الجراح وفيصل الربيع (٢٠٢٠)؛ عماد الزعبي وعمر العظامات (٢٠٢٢)؛ فتحي الضبع (٢٠٢١) في ارتفاع مستوى الشغف الأكاديمي ككل وارتفاع مستوى الشغف المتناغم فقط ولكن تختلف عنهم في أن مستوى الشغف القهري في هذه الدراسات متوسط بينما في الدراسة الحالية مرتفع.

نتائج الفرض الثالث وتفسيرها ومناقشتها:

ينص الفرض الثالث على أن " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة والمتوسط الفرضي على مقياس الرفاهية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية " ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة على مقياس الرفاهية الأكاديمية وأبعاده، وحساب المتوسط الفرضي، كما تم حساب اختبار "ت" لعينة واحدة لدلالة الفرق بين المتوسط المتحقق والمتوسط الفرضي للرفاهية الأكاديمية يوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (٢٧)

اختبار (ت) لعينة واحدة لدلالة الفروق بين المتوسط الفرضي ومتوسط درجات العينة على مقياس الرفاهية الأكاديمية (ن=٢٠٠)

المستوى	الدلالة	درجة الحرية	قيمة (ت)	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	متوسط العينة	أبعاد الرفاهية الأكاديمية
مرتفع	٠,٠٠١	١٩٩	٥,٧٠	٥,٤٦	٣٠	٣٢,٣١	الاندماج الأكاديمي
مرتفع	٠,٠٠١	١٩٩	٢٠,٩١	٥,١٥	٣٠	٣٧,٦١	الكفاءة الأكاديمية
مرتفع	٠,٠٠١	١٩٩	١٩,١٩	٥,١٧	٣٠	٣٧,٠٢	العلاقات الإيجابية مع الآخرين
مرتفع	٠,٠٠١	١٩٩	٦,٦٩	٥,٣٨	٣٠	٣٢,٥٥	الرضا الأكاديمي
مرتفع	٠,٠٠١	١٩٩	١٥,٨٦	١٧,٣٨	١٢٠	١٣٩,٤٨	مقياس الرفاهية الأكاديمية ككل

يتضح من النتائج الواردة في جدول (٢٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة والمتوسط الفرضي على مقياس الرفاهية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية لصالح درجات درجات أفراد العينة.

وتشير هذه النتائج إلى عدم تحقق الفرض الثالث للدراسة الحالية وقبول الفرض البديل كما تشير إلى أن مستوى الرفاهية الأكاديمية وأبعاده لدى عينة الدراسة جاء مرتفع، وفيما يتعلق بالأبعاد فقد جاءت الكفاءة الأكاديمية بالمرتبة الأولى، ثم العلاقات الإيجابية مع الآخرين بالمرتبة الثانية، يليها الرضا الأكاديمي بالمرتبة الثالثة، في النهاية الاندماج الأكاديمي.

وتعزي الباحثة هذه النتيجة إلى أن التنشئة الاجتماعية ودور الآباء والمعلمين في غرس المشاعر الإيجابية تجاه الحاضر والمستقبل، ومشاعر الرضا فإن ذلك يعمل على رفع مستوى الرفاهية الأكاديمية، وترى الباحثة أن المرحلة التي يمر بها الطلاب وخصائصها حيث أنهم في المرحلة قبل النهائية من دراستهم، وأصبحت لديهم القدرة على التكيف مع الضغوط ومع ما يواجهونه من تحديات نت خلال خبراتهم السابقة، بالإضافة إلى أن شعورهم بالسعادة والاستمتاع بعملية التعلم نابع من اهتمام المعلمين بمراقبة ما يطرأ من مستجات على العملية التعليمية وتوفير الوسائل والمعينات ويستخدم المعلمين الاستراتيجيات الحديثة في التدريس التي تتيح لهم التفاعل والمشراكة مما ساهم في استمتاع الطلبة بعملية التعلم وإدراكهم لما يقدموه المعلمين من أجل تحسين أدائهم الأكاديمي ومواجهة الصعوبات والتحديات التي يواجهونها، مما انعكس على ترابطهم المدرسي وعلاقاتهم الجيدة بمعلميهم وأقرانهم، وشعورهم بالرضا والكفاءة الأكاديمية الذاتية وتقبلهم لذواتهم، وكل ذلك ساهم في تعزيز مستوى الرفاهية الأكاديمية لديهم.

وتعزى الباحثة وجود بعد الكفاءة الأكاديمية بالمرتبة الأولى وذلك لقدرة طلبة المرحلة الثانوية على القيام بالمهام الدراسية على النحو المرغوب فيه، ووضوح الأهداف التعليمية، وامتلاك المهارات اللازمة للنجاح الأكاديمي.

كما تفسر الباحثة وجود بعد العلاقات الاجتماعية مع الآخرين في المرتبة الثانية لأن الطلبة في المرحلة الثانوية يستطيعون إقامة علاقات اجتماعية ناجحة مع زملائهم ومعلميهم، وتتخلل هذه العلاقات الثقة والاحترام المتبادل مع الآخرين.

وترجع الباحثة وجود بعد الرضا الأكاديمي في المرتبة الثالثة وذلك لأن طلبة المرحلة الثانوية يشعرون بالرضا عن تحصيلهم الأكاديمي، وتقبلهم وارتياحهم لتخصصهم الدراسي وبيئتهم الدراسية وشعورهم بأهمية ما يدرسون.

وتعزى الباحثة وجود بعد الاندماج الأكاديمي في المرتبة الرابعة وذلك لإرادة طلبة المرحلة الثانوية بتكريس جهودهم لعمل معين والاستمرار في مواجهة الصعوبات، والاندماج في المهمة.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة كلاً من أمل عبد العزيز (٢٠٢٢)؛ حيدر محمد، عايد الكنانى، وخالد حسين (٢٠٢٣)؛ ذر العاني (٢٠٢١)؛ شيماء سليمان (٢٠٢٢)؛ وعبد الله العنزي (٢٠٢٢) اللاتي توصلن إلى ارتفاع مستوى الرفاهية الأكاديمية، وتختلف مع نتيجة دراسة كلاً من سهام خليفة (٢٠٢١)؛ ويوسف شلبي، وسام القصبى، وصالحه أمحديش (٢٠٢٠) اللتان توصلتا إلى أن مستوى الرفاهية الأكاديمية متوسط.

نتائج الفرض الرابع وتفسيرها ومناقشتها:

ينص الفرض الرابع على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس الذكاء الناجح" وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار "ت" للمجموعات المستقلة، والجدول التالي يوضح نتائجه:

جدول (٢٨)

نتائج اختبار "ت" ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس الذكاء الناجح وأبعاده

أبعاد الذكاء الناجح	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الذكاء الإبداعي	أنثى	١٤١	٣٣,١٤	٥,٦٠	١,٢٦-	١٩٨	غير دالة
	ذكر	٥٩	٣٤,٢٢	٥,٢٩			
الذكاء التحليلي	أنثى	١٤١	٣٦,٨٧	٥,٣٢	٠,٠٤-	١٩٨	غير دالة
	ذكر	٥٩	٣٦,٩٠	٦,٠١			
الذكاء العملي	أنثى	١٤١	٣٨,٠٨	٥,٥٨	٠,١٦-	١٩٨	غير دالة
	ذكر	٥٩	٣٨,٢٢	٦,١٧			
المقياس ككل	أنثى	١٤١	١٠٨,٠٩	١٥,٠٦	٠,٥٢-	١٩٨	غير دالة
	ذكر	٥٩	١٠٩,٣٤	١٥,٩٨			

يتضح من بيانات الجدول السابق عدم وجود فروق في الذكاء الناجح بين الطلاب والطالبات؛ حيث جاءت "ت" بقيمة احتمالية أكبر من مستوى الدلالة (٠.٠٥) مما يدل على تحقق الفرض الرابع، ويوضح تجانس طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في استخدام الذكاء الناجح.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن الذكاء يتأثر بالبيئة والسياق الثقافي الذي يوجد فيه الطالب أكثر من تأثره بمتغير النوع الاجتماعي حسب رأي ستيرنبرج (Sternberg, 1998) بالتالي فالذكاء الناجح غير متحيز للنوع لأنه يقيس قدرات عقلية عامة، كما يمكن أن تعود هذه النتيجة إلى تشابه الظروف التي يدرس فيها الطلاب والطالبات؛ حيث يعيشون في نفس البيئة المدرسية ونفس طبيعة توجيهات المعلمين للطلاب التي لا تقتصر على نوع دون آخر، ويدرسون نفس المناهج والمقررات الدراسية، ويتم التدريس لهم باستخدام نفس طرائق واستراتيجيات التدريس، والظروف الاقتصادية والاجتماعية تكاد تكون متقاربة بينهم، ولا يوجد تمايز في طبيعة طموحاتهم وتفكيرهم استناداً إلى نوعهم (طالب، طالبة)؛ فضلاً عن ثقافة مجتمعنا المصري الذي تسوده أحقية التعليم وتلقي المعرفة على قدم المساواة بين الطلاب والطالبات دون أدنى تمييز؛ فخصائص الذكاء الناجح لا يرتبط بنوع الطالب سواء كان ذكراً أو أنثى، كما أن الطلاب والطالبات يتواجدون في بيئة واحدة متشابهة في الخبرات الثقافية والتعليمية، وينطلقون من مستوى واحد في قدرات الذكاء الناجح، فضلاً عن إعطاء دور متساوي لكل من الطلاب والطالبات في التنشئة الأسرية التي لا تميز بين الأفراد على أساس النوع، وأصبحت تركز على أهمية نجاح الأبناء وتفوقهم بصرف النظر عن نوعهم.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج عدد كبير من الدراسات مثل دراسة أحمد الزعبي (٢٠١٩)، هند محمد (٢٠٢٢)، حسن الحميدي وعذاري الكندري (٢٠١٩)، فؤاد طلافحة ودارين الشاورة (٢٠٢١)، و نعمة حسن (٢٠١٥) بينما اختلفت مع نتائج عدد من الدراسات مثل دراسة أطفاف حزام، محمد غنيم، ومحمد عبد الغفار (٢٠١٨)، ودراسة زينب الشيشيني (٢٠١٩) اللاتي توصلن إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الذكاء الناجح لصالح الذكور.

نتائج الفرض الخامس وتفسيرها ومناقشتها:

ينص الفرض الخامس على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس الشغف الأكاديمي" وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار "ت" للمجموعات المستقلة، والجدول التالي يوضح نتائجه:

جدول (٢٩)

نتائج اختبار "ت" ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس الشغف الأكاديمي وأبعاده

أبعاد الشغف الأكاديمي	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الشغف المتناغم	أنثى	١٤١	٣٧,٦٦	٥,٦٢	١,٢٢	١٩٨	غير دالة
	ذكر	٥٩	٣٦,٤٧	٧,٦١			
الشغف القهري	أنثى	١٤١	٣٢,٠١	٤,٦٩	١,٢٢	١٩٨	غير دالة
	ذكر	٥٩	٣٠,٩٨	٦,٩٧			
المقياس ككل	أنثى	١٤١	٦٩,٦٧	٩,٢٦	١,٣٢	١٩٨	غير دالة
	ذكر	٥٩	٦٧,٤٦	١٣,٩٢			

يتضح من بيانات الجدول السابق عدم وجود فروق في الشغف الأكاديمي بين الطلاب والطالبات؛ حيث جاءت "ت" بقيمة احتمالية أكبر من مستوى الدلالة (٠.٠٥) مما يدل على تحقق الفرض الخامس، ويوضح تجانس طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في استخدام الشغف الأكاديمي.

يمكن تفسير ذلك في ضوء التقارب بين الذكور والإناث في الطموح، والتطلع نحو تحقيق الأهداف، فكل الجنسين يتسمون بالاجتهاد والمثابرة، والتفاني، وتفجير الطاقات، والبحث عن المعرفة أينما وجدت، لمواجهة الصعاب والعقبات.

وتتفق النتيجة التي توصل إليها هذا البحث مع نتيجة دراسة كلاً من لي ودوركسن (Lee & Durksen, 2018)؛ سيغموندسون وهجا وهيرموندسدوتريد (Sigmundssona & Hagaa & Hermundsdottrid, 2020)؛ دراسة أفرح

رضى (٢٠٢٣)؛ دراسة إبراهيم المصري (٢٠٢٢)؛ دراسة عبد المجيد ربيع وقصي الدليمي (٢٠٢٢)؛ وعماد الزعبي وعمر العظامات (٢٠٢٢)؛ وأنوار الرشيدى ومنى خير الله (٢٠٢٤) اللاتي توصلن إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث، بينما تختلف مع نتيجة دراسة كلاً من أسامة محمد (٢٠٢٢)؛ الشيماء سالماني (٢٠٢٢)؛ وتمارا حسباني وعمر العظامات (٢٠٢٢) اللاتي توصلن إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث لصالح الذكور، وأيضاً تختلف مع نتيجة دراسة كلاً من السيد بريك (٢٠٢٢)؛ وعمر العظامات ومحمد بني خالد (٢٠٢٢) اللاتي توصلن إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث لصالح الإناث.

نتائج الفرض السادس وتفسيرها ومناقشتها:

ينص الفرض السادس على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس الرفاهية الأكاديمية" وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار "ت" للمجموعات المستقلة، والجدول التالي يوضح نتائجها:

جدول (٣٠)

نتائج اختبار "ت" ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس الرفاهية الأكاديمية وأبعاده

أبعاد الرفاهية الأكاديمية	المجموعه	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الاندماج الأكاديمي	أنثى	١٤١	٣٢,٢٨	٥,٣٨	٠,٠٩-	١٩٨	غير دالة
	ذكر	٥٩	٣٢,٣٦	٥,٦٩			
الكفاءة الأكاديمية	أنثى	١٤١	٣٧,٥٢	٤,٨٠	٠,٣٩-	١٩٨	غير دالة
	ذكر	٥٩	٣٧,٨٣	٥,٥٧			
العلاقات الإيجابية مع الآخرين	أنثى	١٤١	٣٧,١٩	٥,٠١	٠,٧٢	١٩٨	غير دالة
	ذكر	٥٩	٣٦,٦١	٥,٥٧			
الرضا الأكاديمي	أنثى	١٤١	٣٢,٦٧	٥,٣٣	٠,٤٩	١٩٨	غير دالة
	ذكر	٥٩	٣٢,٢٥	٥,٥٣			
المقياس ككل	أنثى	١٤١	١٣٩,٦٦	١٦,٨٥	٠,٢٣	١٩٨	غير دالة
	ذكر	٥٩	١٣٩,٠٥	١٨,٧٢			

يتضح من بيانات الجدول السابق عدم وجود فروق في الرفاهية الأكاديمية بين الطلاب والطالبات؛ حيث جاءت "ت" بقيمة احتمالية أكبر من مستوى الدلالة (٠.٠٥) مما

يدل على تحقق الفرض السادس، ويوضح تجانس طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في استخدام الرفاهية الأكاديمية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء التطور الذي حدث في المجتمع المصري في الآونة الأخيرة من إتاحة الفرص التعليمية وتوفير البيئات الأكاديمية والإمكانات الداعمة لتعليم الإناث مما تلاشت معه الفروق بين الجنسين كما يمكن تفسيرها بأن تصورات الطلاب الذكور والإناث تتوافق حول قدراتهم على تعلم وإتقان معارف ومهارات جديدة وتنظيمها بكفاءة والذي من شأنه الرضا الأكاديمي حول المهام والتكلفت ومن ثم الرفاهية الأكاديمية.

وتتفق نتيجة هذا البحث مع نتيجة دراسة كلاً من رضا إبراهيم (٢٠٢١)؛ ودراسة يوسف شلبي، وسام القصبي، وصالحة أمحديش (٢٠٢٠) اللتان توصلتا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث؛ بينما تختلف مع نتيجة دراسة كلاً من دراسة راشد العجمي وأمل الهملان (٢٠٢١)؛ دراسة آيات غزالة ونبيل السيد (٢٠١٩)؛ وديماريتس (Demirtas, 2020) اللاتي توصلن إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث لصالح الإناث؛ كما تختلف مع دراسة كلاً من أماني حسن ومنال الخولي (٢٠٢٠)؛ ودراسة أمل عبد العزيز (٢٠٢٢) اللتان توصلتا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث لصالح الذكور.

نتائج الفرض السابع وتفسيرها ومناقشتها:

ينص الفرض السابع على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبية العلمي والأدبي على مقياس الذكاء الناجح" وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار "ت" للمجموعات المستقلة، والجدول التالي يوضح نتائجه:

جدول (٣١)

نتائج اختبار "ت" ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات طلبة العلمي والأدبي على مقياس الذكاء الناجح وأبعاده

أبعاد الذكاء الناجح	المجموع ة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الذكاء الإبداعي	أدبي	١٣٤	٣٣,٣٧	٥,٦٧	-٠,٣٣	١٩٨	غير دالة
	علمي	٦٦	٣٣,٦٥	٥,٢٣			
الذكاء التحليلي	أدبي	١٣٤	٣٦,٧٦	٥,٧٢	-٠,٤٢	١٩٨	غير دالة
	علمي	٦٦	٣٧,١١	٥,١٢			
الذكاء العملي	أدبي	١٣٤	٣٧,٩٦	٦,٠٠	-٠,٥٧	١٩٨	غير دالة
	علمي	٦٦	٣٨,١٥	٥,٢٣			
المقياس ككل	أدبي	١٣٤	١٠٨,٠ ٩	١٦,٠٠	-٠,٤٩	١٩٨	غير دالة
	علمي	٦٦	١٠٩,٢ ١	١٣,٨٨			

يتضح من بيانات الجدول السابق عدم وجود فروق في الذكاء الناجح بين طلبة العلمي والأدبي؛ حيث جاءت "ت" بقيمة احتمالية أكبر من مستوى الدلالة (٠.٠٥) ممت يدل على تحقق الفرض السابع، ويوضح تجانس طلبة العلمي والأدبي المرحلة الثانوية في استخدام الذكاء الناجح.

يمكن تفسير هذه النتيجة بأن طلبة المرحلة الثانوية باختلاف تخصصاتهم يتميزون بما لديهم من قدرات عقلية والقدرة على التحليل وإدراك العلاقات وإصدار الأحكام والتفسير، وكذلك القدرة على وضع حلول للمشكلات تتسم بالحدثة والإبداع، وأيضاً القدرة على التحليل واستخلاص النتائج، كما أن طبيعة المناهج الدراسية وتشابه المواقف والظروف الدراسية التي يمر بها طلبة المرحلة الثانوية أزلت أي فروق بين طلبة التخصص العلمي والأدبي.

وتتفق نتيجة البحث الحالي مع نتيجة دراسة أُلطاف حزام، محمد غنيم، ومحمد عبد الغفار (٢٠١٨) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة التخصص العلمي وطلبة التخصص الأدبي في الذكاء الناجح؛ وتختلف مع نتيجة دراسة كلاً من رمضان سيد (٢٠١٥)؛ ونعمة حسن (٢٠١٥) اللتان توصلتا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة التخصص العلمي وطلبة التخصص الأدبي في الذكاء الناجح لصالح طلبة التخصص العلمي.

نتائج الفرض الثامن وتفسيرها ومناقشتها:

ينص الفرض الثامن على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة العلمي والأدبي على مقياس الشغف الأكاديمي" وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار "ت" للمجموعات المستقلة، والجدول التالي يوضح نتائجه:

جدول (٣٢)

نتائج اختبار "ت" ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات طلبة العلمي والأدبي على مقياس الشغف الأكاديمي وأبعاده

أبعاد الشغف الأكاديمي	المجموع ة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الشغف المتناغم	أدبي	١٣٤	٣٧,٦٦	٦,٨٤	٠,٧٨-	١٩٨	غير دالة
	علمي	٦٦	٣٦,٤٨	٤,٩٦			
الشغف القهري	أدبي	١٣٤	٣٢,٠١	٥,٨٤	١,٤٤-	١٩٨	غير دالة
	علمي	٦٦	٣٠,٩٨	٤,٥٦			
المقياس ككل	أدبي	١٣٤	٦٩,٦٧	١١,٨١	١,١٧-	١٩٨	غير دالة
	علمي	٦٦	٦٧,٤٦	٨,٥٤			

يتضح من بيانات الجدول السابق عدم وجود فروق في الشغف الأكاديمي بين طلبة العلمي والأدبي؛ حيث جاءت "ت" بقيمة احتمالية أكبر من مستوى الدلالة (٠.٠٥) مما يدل على تحقق الفرض الثامن، ويوضح تجانس طلبة العلمي والأدبي بالمرحلة الثانوية في استخدام الشغف الأكاديمي.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء عدم وجود اختلاف في النظرة للتعليم، وما يرتبط به من آمال وتطلعات نحو المستقبل بين طلبة التخصصات العلمية والإنسانية، فجميعهم يرون في التعليم الثانوي طريقاً نحو تحقيق الأمنيات والحاجات، وجميعهم يتعرضون للمؤثرات الخارجية نفسها، التي لها التأثير نفسه بغض النظر عن تخصصهم.

وتتفق نتيجة البحث الحالي مع النتيجة دراسة كلاً من لي ودوركسن (Lee & Durksen, 2018)؛ وعماد الزعبي وعمر العظامات (٢٠٢٢)؛ وأنوار الرشدي ومنى خير الله (٢٠٢٤) اللاتي توصلن إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة التخصص العلمي وطلبة التخصص الأدبي، وتختلف مع نتيجة دراسة السيد بريك (٢٠٢٢) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة التخصص العلمي وطلبة التخصص الأدبي لصالح طلبة التخصص الأدبي؛ وأيضاً تختلف مع نتيجة دراسة عبد المجيد ربيع وقصي الدليمي (٢٠٢٢) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة

إحصائية بين طلبة التخصص العلمي وطلبة التخصص الأدبي لصالح طلبة التخصص العلمي.

نتائج الفرض التاسع وتفسيرها ومناقشتها:

ينص الفرض التاسع على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة العلمي والأدبي على مقياس الرفاهية الأكاديمية" وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار "ت" للمجموعات المستقلة، والجدول التالي يوضح نتائجه:

جدول (٣٣)

نتائج اختبار "ت" ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات طلبة العلمي والأدبي على مقياس الرفاهية الأكاديمية وأبعاده

أبعاد الرفاهية الأكاديمية	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الاندماج الأكاديمي	أدبي	١٣٤	٣١,٧٩	٥,٣٩	١,٨٤-	١٩٨	غير دالة
	علمي	٦٦	٣٣,٣٦	٥,٤٩			
الكفاءة الأكاديمية	أدبي	١٣٤	٣٧,٠٨	٥,٤٣	١,٨٠-	١٩٨	غير دالة
	علمي	٦٦	٣٨,٦٨	٤,٣٥			
العلاقات الإيجابية مع الآخرين	أدبي	١٣٤	٣٦,٦٧	٥,٦٤	١,٣٦-	١٩٨	غير دالة
	علمي	٦٦	٣٧,٧٣	٤,٠٠			
الرضا الأكاديمي	أدبي	١٣٤	٣٢,٥٠	٥,٤٣	٠,١٧-	١٩٨	غير دالة
	علمي	٦٦	٣٢,٦٣	٥,٣٢			
المقياس ككل	أدبي	١٣٤	١٣٨,٠٤	١٨,٣٩	١,٦٨-	١٩٨	غير دالة
	علمي	٦٦	١٤٢,٤١	١٤,٨٠			

يتضح من بيانات الجدول السابق عدم وجود فروق في الرفاهية الأكاديمية بين طلبة العلمي والأدبي؛ حيث جاءت "ت" بقيمة احتمالية أكبر من مستوى الدلالة (٠.٠٥) مما يدل على تحقق الفرض الرابع، ويوضح تجانس طلبة العلمي والأدبي بالمرحلة الثانوية في استخدام الرفاهية الأكاديمية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن تشابه المواقف والظروف الدراسية التي يمر بها طلبة المرحلة الثانوية، أثر بشكل متقارب على مستوى شعورهم بالسعادة والرفاهية في المجال الدراسي، فجميع الطلبة على اختلاف تخصصاتهم يخططون لمستقبلهم ويجتهدون لتحقيق طموحاتهم الأكاديمية من خلال حرصهم على أداء مهامهم الدراسية، كما أنهم يسعون لإقامة صداقات وعلاقات فعالة داخل المدرسة، ويحرصون على المشاركة في الفعاليات والأنشطة المدرسية؛ مما يزيد في اندماجهم في الدراسة وشعورهم

بالاستمتاع والرفاهية الأكاديمية، مما أدى إلى أنه لم تظهر فروق دالة إحصائية في الرفاهية الذاتية الأكاديمية تعود إلى التخصص الدراسي.

وتتفق نتيجة هذا البحث مع نتيجة دراسة كلاً من أماني حسن، ومنال الخولي (٢٠٢٠)؛ ورضا إبراهيم (٢٠٢١) اللتان توصلتا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة التخصص العلمي وطلبة التخصص الأدبي؛ وتختلف مع نتيجة دراسة كلاً من راشد العجمي وأمل الهملان (٢٠٢١) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة التخصص العلمي وطلبة التخصص الأدبي لصالح طلبة التخصص العلمي؛ كما تختلف مع نتيجة دراسة ذر العاني (٢٠٢١) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة التخصص العلمي وطلبة التخصص الأدبي لصالح طلبة التخصص الأدبي.

نتائج الفرض العاشر وتفسيرها ومناقشتها:

ينص الفرض العاشر على أن "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الناجح وبين كل من الشغف الأكاديمي والرفاهية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية"، وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقات بين كل من الذكاء الناجح والشغف الأكاديمي والرفاهية الأكاديمية، ويوضح الجدول التالي قيم معاملات الارتباط بين متغيرات البحث:

جدول (٣٤)

قيم معاملات الارتباط بين الذكاء الناجح والشغف الأكاديمي والرفاهية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية

الرفاهية الأكاديمية	الرضا الأكاديمي	العلاقات الإيجابية مع الآخرين	الكفاءة الأكاديمية	الاندماج الأكاديمي	الشغف الأكاديمي	الشغف القهري	الشغف المتناغم	
**٠,٤٨	**٠,٢٧	**٠,٣٨	**٠,٥٥	**٠,٣٠	**٠,٣٩	**٠,٣٣	**٠,٣٨	الذكاء الابداعي
**٠,٥٦	**٠,٤٠	**٠,٤٨	**٠,٥٧	**٠,٤٠	**٠,٤٣	**٠,٣٣	**٠,٤٦	الذكاء التحليلي
**٠,٦١	**٠,٤٤	**٠,٦٠	**٠,٥٧	**٠,٤٠	**٠,٤٣	**٠,٢٩	**٠,٤٩	الذكاء العملي
**٠,٦٠	**٠,٤١	**٠,٥٤	**٠,٦٢	**٠,٤٠	**٠,٤٦	**٠,٣٤	**٠,٤٩	الذكاء الناجح

** الارتباط دال عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق وجود ارتباط موجب قوي جداً دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠٠١ بين الذكاء الناجح و الشغف الأكاديمي، ووجود ارتباط موجب قوي جداً دال

إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠٠١ بين الذكاء الناجح والرفاهية الأكاديمية، ووجود ارتباط موجب قوي دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠٠١ بين الشغف الأكاديمي والرفاهية الأكاديمية، مما يدل على تحقق الفرض العاشر.

وتعزي الباحثة العلاقة الارتباطية الموجبة بين الذكاء الناجح وأبعاده بالرفاهية الأكاديمية إلى أن الذكاء الناجح يتضمن ثلاثة أبعاد هم (الذكاء العملي، الذكاء الإبداعي، والذكاء التحليلي) الذين لهم دور هام في الرفاهية الأكاديمية كما يتضح فيما يلي:

أولاً: الذكاء العملي: يمكن طلبة مرحلة الثانوية العامة من القدرة على التكيف والتأقلم والانسجام مع البيئة التي يعيشون فيها، وكذلك القدرة على إيجاد حلول للمشكلات التي تواجههم في حياتهم اليومية كما يمكن الطلبة من توظيفهم قدراتهم وإمكاناتهم في تحقيق النجاح الدراسي وذلك من خلال اتخاذ قرارات تساعد على تحقيق التوافق الدراسي وتهيئة بيئة تعليمية جيدة وإذا كان التوافق أو تهيئة البيئة مستحيلًا فإنه يحاول انتقاء بيئة جديدة وبالتالي كلما ازداد الذكاء العملي لدى الطلبة يجعلهم يشعروا بالرضا عن تحصيلهم الأكاديمي، وتزيد من اندماجهم الأكاديمي، وتمكنهم من المشاركة في الأنشطة المدرسية والقيام بالمهام الدراسية على النحو المرغوب، كما تمكنهم من تكوين علاقات اجتماعية جيدة مع زملائهم ومعلميهم وبالتالي يزيد من رفاهيتهم الأكاديمية.

ثانياً: الذكاء الإبداعي: يمكن طلبة المرحلة الثانوية من التكيف مع المواقف الجديدة، وإيجاد حلول جديدة للتحديات، وتقديم مساهمات فريدة في مجالاتهم، كما يجعل الطلبة تتسم بالمتابعة، الرغبة في التصدي للمواقف العدائية والمخاطر الذكية، والانفتاح على الخبرات الجديدة والنضوج، والانهماك الزائد في العمل، والانضباط في العمل والانتماء إليه، فضلاً عن التركيز على المهمات وعدم التشتت، والدافعية الذاتية المرتفعة، والتحرر الروحي ورفض القيود المفروضة من قبل الآخرين، والقدرة على التنظيم الذاتي، والقدرة على التأثير في الآخرين، وبالتالي الذكاء الإبداعي الذي يمتلكونه الطلبة يمكنهم من القيام بالمهام الدراسية مهما بلغ صعوبتها على النحو المطلوب، وتجعلهم يقنعوا بتحصيلهم الأكاديمي ويتقبلوا تخصصهم الأكاديمي، وتمكنه من تكوين علاقات اجتماعية جيدة مع زملائه ومعلميه وتمكنه من التفاني في أداء مهامه مهما بلغ صعوبته حتى يحقق هدفه، وبالتالي تزيد من رفاهيته الأكاديمية.

ثالثاً: الذكاء التحليلي: يمكن الطلبة من تحليل المعلومات المقدمة إليه وبناء الاستنتاجات في ضوءها وتصنيفها وترتيبها وتنظيمها وتقييمها والحكم عليها، ومعرفة

الجوانب الناقصة والغامضة فيها، كما تمكن الطلبة من استخدام أساليب متعددة عند تحليل المشكلات منها السبب والنتيجة والاستنتاج والتطبيق والمقارنة وهذا يساعد الطلبة على القيام بالمهام الدراسية على النحو المرغوب، ويعزز شعورهم بأهمية ما يدرسون، وتمكنهم من تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين تتخللها الثقة والاحترام المتبادل مع الآخرين، مواجهة الصعوبات بطريقة منطقية، وبالتالي تزيد من رفايته الأكاديمية.

وتعزز الباحثة العلاقة الارتباطية الموجبة بين الذكاء الناجح وأبعاده بالشغف الأكاديمي إلى أن الذكاء الناجح يتضمن ثلاثة أبعاد هم (الذكاء العملي، الذكاء الإبداعي، والذكاء التحليلي) الذين لهم دور هام في الشغف الأكاديمي كما يتضح فيما يلي:

أولاً: الذكاء العملي: يمكن طلبة مرحلة الثانوية العامة من القدرة على التكيف والتأقلم والانسجام مع البيئة التي يعيشون فيها، وكذلك القدرة على إيجاد حلول للمشكلات التي تواجههم في حياتهم اليومية كما يمكن الطلبة من توظيفهم قدراتهم وإمكاناتهم في تحقيق النجاح الدراسي وذلك من خلال اتخاذ قرارات تساعد على تحقيق التوافق الدراسي وتهيئة بيئة تعليمية جيدة وإذا كان التوافق أو تهيئة البيئة مستحيلًا فإنه يحاول انتقاء بيئة جديدة وبالتالي كلما ازداد الذكاء العملي لدى الطلبة يدفعهم للاندماج في النشاط المحبب لديهم بشكل متناغم ومتوازن دون أن يطغى ذلك على الجوانب الأخرى ذات الأهمية في حياتهم أو الاندماج في نشاط فرض نفسه عليه شكل يجعله يحجم عن بعض الأنشطة الأخرى ذات الأهمية في حياته وبالتالي يزيد من شغفهم الأكاديمي.

ثانياً: الذكاء الإبداعي: يمكن طلبة المرحلة الثانوية من التكيف مع المواقف الجديدة، وإيجاد حلول جديدة للتحديات، وتقديم مساهمات فريدة في مجالاتهم، كما يجعل الطلبة تتسم بالمثابرة، الرغبة في التصدي للمواقف العدائية والمخاطر الذكية، والانفتاح على الخبرات الجديدة والنضوج، والانهماك الزائد في العمل، والانضباط في العمل والانتماء إليه، فضلاً عن التركيز على المهمات وعدم التشتت، والدافعية الذاتية المرتفعة، والتحرر الروحي ورفض القيود المفروضة من قبل الآخرين، والقدرة على التنظيم الذاتي، والقدرة على التأثير في الآخرين، وبالتالي الذكاء الإبداعي الذي يمتلكونه الطلبة يدفعهم للاندماج في النشاط المحبب لديهم بشكل متناغم ومتوازن دون أن يطغى ذلك على الجوانب الأخرى ذات الأهمية في حياتهم أو الاندماج في نشاط فرض نفسه عليه شكل يجعله يحجم عن بعض الأنشطة الأخرى ذات الأهمية في حياته وبالتالي يزيد من شغفهم الأكاديمي.

ثالثاً: الذكاء التحليلي: يمكن الطلبة من تحليل المعلومات المقدمة إليه وبناء الاستنتاجات في ضوءها وتصنيفها وترتيبها وتنظيمها وتقييمها والحكم عليها، ومعرفة الجوانب الناقصة والغامضة فيها، كما تمكن الطلبة من استخدام أساليب متعددة عند تحليل المشكلات منها السبب والنتيجة والاستنتاج والتطبيق والمقارنة وهذا يدفع الطلبة للاندماج في النشاط المحبب لديهم بشكل متناغم ومتوازن دون أن يطفئ ذلك على الجوانب الأخرى ذات الأهمية في حياتهم أو الاندماج في نشاط فرض نفسه عليه شكل يجعله يحجم عن بعض الأنشطة الأخرى ذات الأهمية في حياته وبالتالي يزيد من شغفهم الأكاديمي.

وتعزى الباحثة العلاقة الارتباطية الموجبة بين الرفاهية الأكاديمية وأبعادها بالشغف الأكاديمي إلى أن الرفاهية الأكاديمية يتضمن أربعة أبعاد هم (الرضا الأكاديمي، الكفاءة الأكاديمية، الاندماج الأكاديمي، والعلاقات الإيجابية مع الآخرين) الذين لهم دور هام في الشغف الأكاديمي كما يتضح فيما يلي:

طلبة المرحلة الثانوية ذوي الرفاهية الأكاديمية لديهم الدافعية للاستمرار والسعي لتحقيق النجاح التعليمي، بغض النظر عن الوضع الحالي والبيئة المحيطة كما تمكنهم رفايتهم الأكاديمية من اختيار وتحديد مسارهم ومصيرهم الدراسي وتجعلهم يستمتعون بالذهاب إلى المدرسة والرضا عن معلمهم وهذا يدفع الطلبة للاندماج في النشاط المحبب لديهم بشكل متناغم ومتوازن دون أن يطفئ ذلك على الجوانب الأخرى ذات الأهمية في حياتهم أو الاندماج في نشاط فرض نفسه عليه شكل يجعله يحجم عن بعض الأنشطة الأخرى ذات الأهمية في حياته وبالتالي يزيد من شغفهم الأكاديمي.

وبالتالي يتضح مما سبق العلاقة الارتباطية القوية بين الذكاء الناجح وكلاً من الشغف الأكاديمي والرفاهية الأكاديمية.

نتائج الفرض الحادي عشر وتفسيرها ومناقشتها:

ينص الفرض الحادي عشر على أن " يمكن التنبؤ بالشغف الأكاديمي من خلال الاسهام النسبي للذكاء الناجح لدى طلبة المرحلة الثانوية" وفي سبيل التحقق من هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام تحليل الانحدار المتعدد بطريقة "enter" وذلك للتعرف على الاسهام النسبي لأبعاد الذكاء الناجح في التنبؤ بأبعاد الشغف الأكاديمي والشغف الأكاديمي ككل. فكانت النتائج كالتالي:

أولاً: الشغف المتناغم:

لمعرفة مدى اسهام أبعاد الذكاء الناجح في التنبؤ بالشغف المتناغم تم استخدام تحليل الانحدار كما هو موضح بجدولي (٣٥ ، ٣٦) على النحو التالي:

جدول (٣٥)

تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالشغف المتناغم من أبعاد الذكاء الناجح

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	دلالة ف
الانحدار	٢٠٢٦,٦١	٣	٦٧٥,٥٤	٢٢,٧٦	٠,٠٠١
البواقي	٥٨١٨,١٧	١٩٦	٢٩,٦٩		
الكلية	٧٨٤٤,٧٨	١٩٩			

جدول (٣٦)

مدى اسهام أبعاد الذكاء الناجح في التنبؤ بالشغف المتناغم

ابعاد الذكاء الناجح	معامل الانحدار غير المعياري	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الثابت	١٥,٠١٨	٢,٧٧٦		٥,٤٠٩	٠,٠٠١
الذكاء الإبداعي	٠,٠٢٢-	٠,١١٠	٠,٠٢٠-	٠,٢٠٢-	غير دالة
الذكاء التحليلي	٠,٢٣٢	٠,١١٩	٠,٢٠٤	١,٩٥٤	٠,٠٥
الذكاء العملي	٠,٣٨٠	٠,١٢٠	٠,٣٤٨	٣,١٧٨	٠,٠١

يتضح من النتائج المعروضة في جدول (٣٥ ، ٣٦):

١- أن أبعاد الذكاء الناجح تتنبأ بنسبة ٢٦٪ من التباين الحادث في الشغف المتناغم ($R^2=0.258$).

٢- أن معاملات الانحدار لأبعاد (الذكاء التحليلي والذكاء العملي) كانت دالة مما يشير إلى أن هذين البعدين يتنبأ بدلالة بالشغف المتناغم، في حين كان معامل الانحدار لبعد (الذكاء الإبداعي) كان غير دال مما يشير إلى أن هذا البعد لا يتنبأ بالشغف المتناغم. وكانت أكثر أبعاد الذكاء الناجح اسهاماً في التنبؤ بالشغف المتناغم هو بعد الذكاء العملي يليه بعد الذكاء التحليلي.

ثانياً: الشغف القهري:

لمعرفة مدى اسهام أبعاد الذكاء الناجح في التنبؤ بالشغف القهري تم استخدام تحليل الانحدار كما هو موضح بجدولي (٣٧ ، ٣٨) على النحو التالي:

جدول (٣٧)

تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالشغف القهري من أبعاد الذكاء الناجح

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	دلالة ف
الانحدار	٧٤٣,٨٠	٣	٢٤٧,٩٣	٩,٣٤	٠,٠٠١
البواقي	٥٢٠,٣٨	١٩٦	٢٦,٥٦		
الكلية	٥٩٤٩,١٨	١٩٩			

جدول (٣٨)

مدى اسهام أبعاد الذكاء الناجح في التنبؤ بالشغف القهري

ابعاد الذكاء الناجح	معامل الانحدار غير المعياري	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الثابت	١٨,٥٦٣	٢,٦٢٦		٧,٠٦٩	٠,٠٠١
الذكاء الإبداعي	٠,٢٠٥	٠,١٠٤	٠,٢٠٧	١,٩٧٠	٠,٠٥
الذكاء التحليلي	٠,١٩٦	٠,١١٢	٠,١٩٨	١,٧٤٦	غير دالة
الذكاء العملي	٠,٠٢٥-	٠,١١٣	٠,٠٢٧-	٠,٢٢٤-	غير دالة

يتضح من النتائج المعروضة في جدول (،):

١ - أن أبعاد الذكاء الناجح تتنبأ بنسبة ١٣٪ من التباين الحادث في الشغف القهري (R2=0.125).

٢ - أن معاملات الانحدار لبعاد الذكاء الإبداعي كان دال مما يشير إلى أن هذا البعد يتنبأ بدلالة بالشغف القهري، في حين كان معامل الانحدار لبعدي (الذكاء التحليلي والذكاء العملي) كان غير دال مما يشير إلى أن هذين البعدين لا يتنبأ بالشغف القهري. وكانت أكثر أبعاد الذكاء الناجح اسهاماً في التنبؤ بالشغف القهري هو بعد الذكاء الإبداعي.

ثالثاً: الشغف الأكاديمي:

لمعرفة مدى اسهام أبعاد الذكاء الناجح في التنبؤ بالشغف الأكاديمي تم استخدام تحليل الانحدار كما هو موضح بجدولي (٣٩ ، ٤٠) على النحو التالي:

جدول (٣٩)

تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالشغف الأكاديمي من أبعاد الذكاء الناجح

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	دلالة ف
الانحدار	٤٩٣٢,٠١	٣	١٦٤٤,٠٠	١٧,٤١	٠,٠٠١
البواقي	١٨٥٠٩,٩١	١٩٦	٩٤,٤٤		
الكل	٢٣٤٤١,٩٢	١٩٩			

جدول (٤٠)

مدى اسهام أبعاد الذكاء الناجح في التنبؤ بالشغف الأكاديمي

ابعاد الذكاء الناجح	معامل الانحدار غير المعياري	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الثابت	٣٣,٥٨١	٤,٩٥٢		٦,٧٨١	٠,٠٠١
الذكاء الإبداعي	٠,١٨٣	٠,١٩٧	٠,٠٩٣	٠,٩٣١	غير دالة
الذكاء التحليلي	٠,٤٢٨	٠,٢١٢	٠,٢١٨	٢,٠٢١	٠,٠٥
الذكاء العملي	٠,٣٥٤	٠,٢١٣	٠,١٨٨	١,٦٦٣	غير دالة

يتضح من النتائج المعروضة في جدول (٣٩، ٤٠):

١- أن أبعاد الذكاء الناجح تتنبأ بنسبة ٢١٪ من التباين الحادث في الشغف الأكاديمي ($R^2=0.21$).

٣- أن معاملات الانحدار لبعد الذكاء التحليلي كان دال مما يشير إلى أن هذا البعد يتنبأ بدلالة بالشغف الأكاديمي، في حين كان معامل الانحدار لبعدي (الذكاء الإبداعي والذكاء العملي) كان غير دال مما يشير إلى أن هذين البعدين لا يتنبأ بالشغف الأكاديمي. وكانت أكثر أبعاد الذكاء الناجح اسهاماً في التنبؤ بالشغف الأكاديمي هو بعد الذكاء التحليلي.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى ارتباط الشغف الأكاديمي بالذكاء الناجح، وهذا ما توصلت إليه الدراسة الحالية في الفرض العاشر.

وثرجه الباحثة إلى أن الذكاء الناجح يُزيد من دافعية الطلبة أثناء التعلم بشكل إيجابي وفعال، ويحثهم على توظيف ما تم تعلمه في الواقع، ويحسن أدائهم الأكاديمي ويزيد من مستوى التحصيل ويساعد الطلبة على التعمق في دراسة المواد الدراسية مما ينمي لدى الطلبة ميل ورغبة ودافعية داخلية إلى البيئة المدرسية والمقررات الدراسية وما تحتويه من أنشطة تفاعلية مختلفة وشعور بالانتماء إليها واستثمار للوقت والطاقة فيها بحرية وبشكل اختياري وارتباطها بباقي مجالات حياته مما يسهم في تنمية الشغف الأكاديمي.

نتائج الفرض الثاني عشر وتفسيرها ومناقشتها:

ينص الفرض الثاني عشر على أن " يمكن التنبؤ بالرفاهية الأكاديمية من خلال الاسهام النسبي للذكاء الناجح لدى طلبة المرحلة الثانوية" وفي سبيل التحقق من هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام تحليل الانحدار المتعدد بطريقة "enter" وذلك للتعرف على الاسهام النسبي لأبعاد الذكاء الناجح في التنبؤ بأبعاد الرفاهية الأكاديمية والرفاهية الأكاديمية ككل، فكانت النتائج كالتالي:

أولاً: الاندماج الأكاديمي:

لمعرفة مدى اسهام أبعاد الذكاء الناجح في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي تم استخدام تحليل الانحدار كما هو موضح بجدولي (٤١، ٤٢) على النحو التالي:

جدول (٤١)

تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالاندماج الأكاديمي من أبعاد الذكاء الناجح

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	دلالة ف
الانحدار	١٠٥٦,٩١	٣	٣٥٢,٣٠	١٤,١٦	٠,٠٠١
البواقي	٤٨٧٧,٤٨	١٩٦	٢٤,٨٩		
الكلية	٥٩٣٤,٤٠	١٩٩			

جدول (٤٢)

مدى اسهام أبعاد الذكاء الناجح في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي

ابعاد الذكاء الناجح	معامل الانحدار غير المعياري	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الثابت	١٦,٣٣٣	٢,٥٤٢		٦,٤٢٥	٠,٠٠١
الذكاء الإبداعي	٠,٠٥٨-	٠,١٠١	٠,٠٥٩-	٠,٥٧٨-	غير دالة
الذكاء التحليلي	٠,٢٣٨	٠,١٠٩	٠,٢٣٩	٢,١٦٩	٠,٠٥
الذكاء العملي	٠,٢٤٢	٠,١٠٩	٠,٢٥٥	٢,٢١١	٠,٠٥

يتضح من النتائج المعروضة في جدول (٤١، ٤٢):

١- أن أبعاد الذكاء الناجح تتنبأ بنسبة ١٨٪ من التباين الحادث في الاندماج الأكاديمي ($R^2=0.178$).

٢- أن معاملات الانحدار لأبعاد (الذكاء التحليلي والذكاء العملي) كانت دالة مما يشير إلى أن هذين البعدين يتنبأ بدلالة بالاندماج الأكاديمي، في حين كان معامل الانحدار لبعد (الذكاء الإبداعي) كان غير دال مما يشير إلى أن هذا البعد لا يتنبأ بالاندماج الأكاديمي. وكانت أكثر أبعاد الذكاء الناجح اسهاماً في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي هو بعد الذكاء العملي يليه بعد الذكاء التحليلي.

ثانياً: الكفاءة الأكاديمية:

لمعرفة مدى اسهام أبعاد الذكاء الناجح في التنبؤ بالكفاءة الأكاديمية تم استخدام

تحليل الانحدار كما هو موضح بجدولي (٤٣، ٤٤) على النحو التالي:

جدول (٤٣)

تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالكفاءة الأكاديمية من أبعاد الذكاء الناجح

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	دلالة ف
الانحدار	٢٠٠٧,٠٥	٣	٦٦٩,٠٢	٤٠,١٩	٠,٠٠١
البواقي	٣٢٦٢,٥٣	١٩٦	١٦,٦٥		
الكلية	٥٢٦٩,٥٨	١٩٩			

جدول (٤٤)

مدى اسهام أبعاد الذكاء الناجح في التنبؤ بالكفاءة الأكاديمية

ابعاد الذكاء الناجح	معامل الانحدار غير المعياري	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الثابت	١٥,٠٧٩	٢,٠٧٩		٧,٢٥٣	٠,٠٠١
الذكاء الإبداعي	٠,١٩٧	٠,٠٨٣	٠,٢١١	٢,٣٨٣	٠,٠٥
الذكاء التحليلي	٠,٢١٣	٠,٠٨٩	٠,٢٢٩	٢,٣٩٤	٠,٠٥
الذكاء العملي	٠,٢١٢	٠,٠٨٩	٠,٢٣٧	٢,٣٧١	٠,٠٥

يتضح من النتائج المعروضة في جدول (٤٣، ٤٤):

١ - أن أبعاد الذكاء الناجح تتنبأ بنسبة ٣٨٪ من التباين الحادث في الكفاءة الأكاديمية $(R^2=0.381)$.

٢ - أن معاملات الانحدار لأبعاد (الذكاء الإبداعي والذكاء التحليلي والذكاء العملي) كانت دالة مما يشير إلى أن الأبعاد الثلاثة تتنبأ بدلالة بالكفاءة الأكاديمية. وكانت أكثر أبعاد الذكاء الناجح اسهاماً في التنبؤ بالكفاءة الأكاديمية هو بعد الذكاء التحليلي يليه بعد الذكاء العملي ثم بعد الذكاء الإبداعي.

ثالثاً: العلاقات الإيجابية مع الآخرين:

لمعرفة مدى اسهام أبعاد الذكاء الناجح في التنبؤ بالعلاقات الإيجابية مع الآخرين

تم استخدام تحليل الانحدار كما هو موضح بجدولي (٤٥، ٤٦) على النحو التالي:

جدول (٤٥)

تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالعلاقات الإيجابية مع الآخرين من أبعاد الذكاء الناجح

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	دلالة ف
الانحدار	١٩٩٤,٣٠	٣	٦٦٤,٧٧	٣٩,٠٩	٠,٠٠١
البواقي	٣٣٣٣,٦٣	١٩٦	١٧,٠١		
الكلية	٥٣٢٧,٩٢	١٩٩			

جدول (٤٦)

مدى اسهام أبعاد الذكاء الناجح في التنبؤ بالعلاقات الإيجابية مع الآخرين

ابعاد الذكاء الناجح	معامل الانحدار غير المعياري	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الثابت	١٦,٧١٧	٢,١٠٢		٧,٩٥٤	٠,٠٠١
الذكاء الإبداعي	٠,١٥٦	٠,٠٨٣	٠,١٦٧	١,٨٧٣	غير دالة
الذكاء التحليلي	٠,٠٧٤	٠,٠٩٠	٠,٠٧٩	٠,٨٢٧	غير دالة
الذكاء العملي	٠,٥٩٨	٠,٠٩٠	٠,٦٦٤	٦,٦٠٩	٠,٠٠١

يتضح من النتائج المعروضة في جدول (٤٦، ٤٥):

١ - أن أبعاد الذكاء الناجح تتنبأ بنسبة ٣٧٪ من التباين الحادث في العلاقات الإيجابية مع الآخرين ($R^2=0.374$).

٢ - أن معاملات الانحدار لبعد الذكاء العملي كان دال مما يشير إلى أن هذا البعد يتنبأ بدلالة بالعلاقات الإيجابية مع الآخرين، في حين كان معامل الانحدار لبعدي (الذكاء الإبداعي والذكاء التحليلي) كان غير دال مما يشير إلى أن هذين البعدين لا يتنبأ بالعلاقات الإيجابية مع الآخرين. وكانت أكثر أبعاد الذكاء الناجح اسهاماً في التنبؤ بالعلاقات الإيجابية مع الآخرين هو بعد الذكاء العملي.

رابعاً: الرضا الأكاديمي:

لمعرفة مدى اسهام أبعاد الذكاء الناجح في التنبؤ بالرضا الأكاديمي تم استخدام

تحليل الانحدار كما هو موضح بجدولي (٤٧، ٤٨) على النحو التالي:

جدول (٤٧)

تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالرضا الأكاديمي من أبعاد الذكاء الناجح

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	دلالة ف
الانحدار	١٢٤٧,٧٠	٣	٤١٥,٩٠	١٨,٠٨	٠,٠٠١
البواقي	٤٥٠٧,٩٠	١٩٦	٢٣,٠٠		
الكلية	٥٧٥٥,٦٠	١٩٩			

جدول (٤٨)

مدى اسهام أبعاد الذكاء الناجح في التنبؤ بالرضا الأكاديمي

مستوى الدلالة	قيمة (ت)	معامل الانحدار المعياري	الخطأ المعياري	معامل الانحدار غير المعياري	ابعاد الذكاء الناجح
٠,٠٠١	٦,٦٩٥		٢,٤٤٤	١٦,٣٦١	الثابت
٠,٠٥	١,٩٥٧-	٠,١٩٥-	٠,٠٩٧	٠,١٩٠-	الذكاء الإبداعي
٠,٠٥	١,٩٩٦	٠,٢١٤	٠,١٠٥	٠,٢٠٩	الذكاء التحليلي
٠,٠٠١	٣,٧٠١	٠,٤١٦	٠,١٠٥	٠,٣٨٩	الذكاء العملي

يتضح من النتائج المعروضة في جدول (٤٨، ٤٧):

١ - أن أبعاد الذكاء الناجح تتنبأ بنسبة ٢٢٪ من التباين الحادث في الرضا الأكاديمي ($R^2=0.217$).

٢ - أن معاملات الانحدار لأبعاد (الذكاء الإبداعي والذكاء التحليلي والذكاء العملي) كانت دالة مما يشير إلى أن الأبعاد الثلاثة تتنبأ بدلالة بالرضا الأكاديمي. وكانت أكثر أبعاد الذكاء الناجح اسهاماً في التنبؤ بالرضا الأكاديمي هو بعد الذكاء العملي يليه بعد الذكاء التحليلي ثم بعد الذكاء الإبداعي.

خامساً: الرفاهية الأكاديمية:

لمعرفة مدى اسهام أبعاد الذكاء الناجح في التنبؤ بالرفاهية الأكاديمية تم استخدام

تحليل الانحدار كما هو موضح بجدولي (٤٩، ٥٠) على النحو التالي:

جدول (٤٩)

تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالرفاهية الأكاديمية من أبعاد الذكاء الناجح

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائنية	دلالة ف
الانحدار	٢٣٤٩١,١٦	٣	٧٨٣٠,٣٩	٤١,٩٤٨	٠,٠٠١
البواقي	٣٦٥٨٦,٧٧	١٩٦	١٨٦,٦٧		
الكل	٦٠٠٧٧,٩٢	١٩٩			

جدول (٥٠)

مدى اسهام أبعاد الذكاء الناجح في التنبؤ بالرفاهية الأكاديمية

مستوى الدلالة	قيمة (ت)	معامل الانحدار المعياري	الخطأ المعياري	معامل الانحدار غير المعياري	ابعاد الذكاء الناجح
٠,٠٠١	٩,٢٦٣		٦,٩٦٢	٦٤,٤٩٠	الثابت
غير دالة	٠,٧٥٢-	٠,٠٦٦-	٠,٢٧٧	٠,٢٠٨-	الذكاء الإبداعي
٠,٠٥	٢,٤٥٨	٠,٢٣٣	٠,٢٩٨	٠,٧٣٢	الذكاء التحليلي
٠,٠٠١	٤,٨٠٩	٠,٤٧٧	٠,٣٠٠	١,٤٤١	الذكاء العملي

يتضح من النتائج المعروضة في جدول (٤٩ ، ٥٠):

١ - أن أبعاد الذكاء الناجح تتنبأ بنسبة ٣٩٪ من التباين الحادث في الرفاهية الأكاديمية ($R^2=0.391$).

٢ - أن معاملات الانحدار لأبعاد (الذكاء التحليلي والذكاء العملي) كانت دالة مما يشير إلى أن هذين البعدين يتنبأ بدلالة بالرفاهية الأكاديمية، في حين كان معامل الانحدار لبعد (الذكاء الإبداعي) كان غير دال مما يشير إلى أن هذا البعد لا يتنبأ بالرفاهية الأكاديمية. وكانت أكثر أبعاد الذكاء الناجح اسهاماً في التنبؤ بالرفاهية الأكاديمية هو بعد الذكاء العملي يليه بعد الذكاء التحليلي.

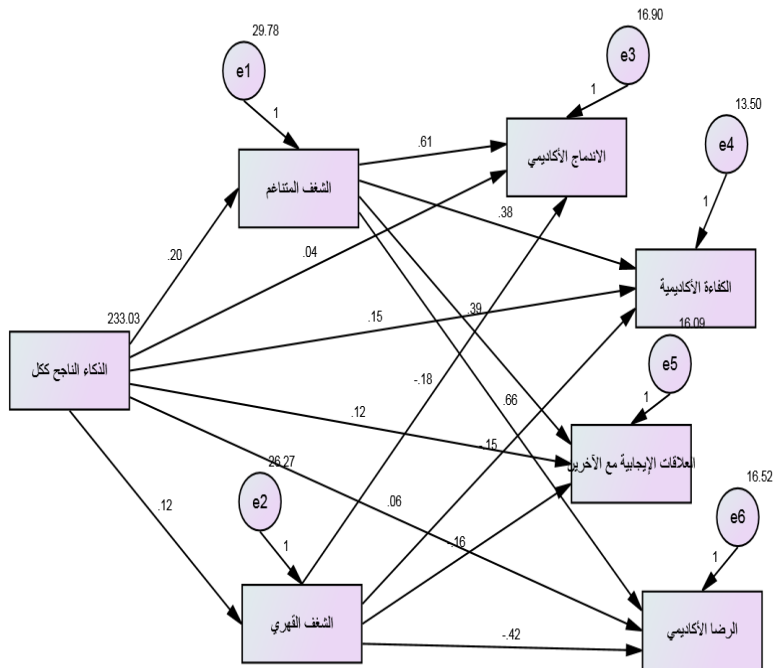
وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى ارتباط الرفاهية الأكاديمية بالذكاء الناجح، وهذا ما توصلت إليه الدراسة الحالية في الفرض العاشر.

وُرجعه الباحثة إلى أن الذكاء الناجح يُزيد من دافعية الطلبة أثناء التعلم بشكل إيجابي وفعال، ويحثهم على توظيف ما تم تعلمه في الواقع، ويساعد الطلبة على ترميز المعلومات والاحتفاظ بها في الذاكرة بطريقة متقنة ومتعمقة أكثر توسعاً من التدريس التقليدي، ويريد من مستوى تحصيل الطلبة، وينمي مهارات التفكير المختلفة لدى الطلبة في جميع المراحل التعليمية، ويساعد الطلبة على الاستفادة من مواهبهم وقدراتهم بالإضافة للتعويض عن المجالات التي لم تتطور فيها مواهبهم بنفس المقدار، ويشجع الطلبة على التكيف وتشكيل البيئة من خلال تطبيق التفكير أو السلوك الذي يتلاءم بشكل أفضل مع البيئة مما يمكن الطلبة من تغيير وتعديل البيئة المحيطة بما يحقق احتياجاتهم ورغباتهم الشخصية، وشعورهم بالرضا وتقبل الذات الأكاديمي، وإدراكهم لقيمة الحياة المدرسية، وإدراكهم للمغزى من تحقيق أهدافها مما ينعكس على رغبتهم وسعيهم للتطور في المجال الأكاديمي، وتحقيق التواصل والترابط المدرسي الفعال مما يسهم في تنمية الرفاهية الأكاديمية.

نتائج الفرض الثالث عشر وتفسيرها ومناقشتها :

ينص الفرض الثالث عشر على أن "توجد مطابقة جيدة بين النموذج البنائي المقترح للعلاقات بين الذكاء الناجح كمتغير مستقل والشغف الأكاديمي كمتغير وسيط والرفاهية الأكاديمية كمتغير تابع وبين بيانات عينة البحث من طلبة المرحلة الثانوية " وللتحقق من صحة هذا الفرض افترحت الباحثة نموذجاً بنائياً (تحليل المسار) يفسر

العلاقات بين هذه المتغيرات وبعضها البعض؛ في ضوء ما تم الاطلاع عليه من بحوث ودراسات سابقة.



شكل (١) نموذج تحليل المسار المستخرج لمتغيرات البحث

يوضح الشكل السابق الوسيط لأبعاد الشغف الأكاديمي في العلاقة بين الذكاء الناجح والرفاهية الأكاديمية، كما تم التأكد من حسن مطابقة النموذج المقترح من خلال حساب مؤشرات المطابقة، والتي أظهرت جميعها حسن مطابقة النموذج المقترح كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٥١)

مؤشرات حسن المطابقة لنموذج تحليل المسار لمتغيرات البحث

المؤشر	القيمة المحسوبة للمؤشر	المدى المثالي
النسبة بين ٢ إلى درجات الحرية	X2/DF	٠,٠١٦ (٥-٠)
مؤشر حسن المطابقة	GFI	٠,٧٥٧ (١-٠)
مؤشر حسن المطابقة المصحح بـ درجات الحرية	AGFI	٠,٠٢٧ (١-٠)
مؤشر المطابقة المعياري	NFI	٠,٦٧٥ (١-٠)
الجذر التربيعي النسبي لخطأ الاقتراب	RMSEA	٠,٤٢٤ (١-٠)
مؤشر المطابقة المقارن	CFI	٠,٦٧٥ (١-٠)
مؤشر المطابقة الترايدي	IFI	٠,٦٨١ (١-٠)
مؤشر توكرو ولويس	TLI	٠,٠٢٦ (١-٠)

يوضح الجدول السابق أن جميع مؤشرات المطابقة في المدى المثالي، وبناء عليه فإنه تم قبول الفرض ويفسر هذا في ضوء عدد من الاعتبارات كما يلي:

أولاً: المسارات (التأثيرات المباشرة):

١- المسار من الذكاء الناجح إلى الشغف المتناغم = (٠.٢٠١) وهو دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٠١) مما يعني أن الذكاء الناجح يؤثر تأثيراً إيجابياً مباشراً في الشغف المتناغم.

٢- المسار من الذكاء الناجح إلى الشغف القهري = (٠.١٢٢) وهو دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٠١) مما يعني أن الذكاء الناجح يؤثر تأثيراً إيجابياً مباشراً في الشغف القهري.

٣- المسار من الذكاء الناجح إلى الاندماج الأكاديمي = (٠.٠٤١) وهو دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) مما يعني أن الذكاء الناجح يؤثر تأثيراً إيجابياً مباشراً في الاندماج الأكاديمي.

٤- المسار من الذكاء الناجح إلى الكفاءة الأكاديمية = (٠.١٤٩) وهو دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٠١) مما يعني أن الذكاء الناجح يؤثر تأثيراً إيجابياً مباشراً في الكفاءة الأكاديمية.

٥- المسار من الذكاء الناجح إلى العلاقات الإيجابية مع الآخرين = (٠.١٢٤) وهو دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٠١) مما يعني أن الذكاء الناجح يؤثر تأثيراً إيجابياً مباشراً في العلاقات الإيجابية مع الآخرين .

- ٦- المسار من الذكاء الناجح إلى الرضا الأكاديمي = (٠.٠٦) وهو دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) مما يعني أن الذكاء الناجح يؤثر تأثيراً إيجابياً مباشراً في الرضا الأكاديمي.
- ٧- المسار من الشغف المتناغم إلى الاندماج الأكاديمي = (٠.٦١٣) وهو دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٠١) مما يعني أن الشغف المتناغم يؤثر تأثيراً إيجابياً مباشراً في الاندماج الأكاديمي.
- ٨- المسار من الشغف المتناغم إلى الكفاءة الأكاديمية = (٠.٣٨٣) وهو دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٠١) مما يعني أن الشغف المتناغم يؤثر تأثيراً إيجابياً مباشراً في الكفاءة الأكاديمية.
- ٩- المسار من الشغف المتناغم إلى العلاقات الإيجابية مع الآخرين = (٠.٣٨٦) وهو دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٠١) مما يعني أن الشغف المتناغم يؤثر تأثيراً إيجابياً مباشراً في العلاقات الإيجابية مع الآخرين.
- ١٠- المسار من الشغف المتناغم إلى الرضا الأكاديمي = (٠.٦٦٤) وهو دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٠١) مما يعني أن الشغف المتناغم يؤثر تأثيراً إيجابياً مباشراً في الرضا الأكاديمي.
- ١١- المسار من الشغف القهري إلى الاندماج الأكاديمي = (-٠.١٧٨) وهو دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) مما يعني أن الشغف القهري يؤثر تأثيراً سلبياً مباشراً في الاندماج الأكاديمي.
- ١٢- المسار من الشغف القهري إلى الكفاءة الأكاديمية = (-٠.١٥٤) وهو دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) مما يعني أن الشغف القهري يؤثر تأثيراً سلبياً مباشراً في الكفاءة الأكاديمية.
- ١٣- المسار من الشغف القهري إلى العلاقات الإيجابية مع الآخرين = (-٠.١٦) وهو دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) مما يعني أن الشغف القهري يؤثر تأثيراً سلبياً مباشراً في العلاقات الإيجابية مع الآخرين.
- ١٤- المسار من الشغف القهري إلى الرضا الأكاديمي = (-٠.٤١٦) وهو دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٠١) مما يعني أن الشغف القهري يؤثر تأثيراً سلبياً مباشراً في الرضا الأكاديمي.

ثانياً: المسارات (التأثيرات غير المباشرة):

- ١- المسار (الذكاء الناجح ← الشغف المتناغم ← الاندماج الأكاديمي) يتكون هذا التأثير من حاصل ضرب مسارات الانحدار في هذين المسارين وبذلك يكون التأثير غير المباشر للذكاء الناجح على الاندماج الأكاديمي في حالة توسط الشغف المتناغم هو $(ن=٢٠٠) = (٠.٢٠١) \times (٠.٦١٣) = ٠.١٢٣$ وهذا يعني أنه يوجد تأثير إيجابي غير مباشر للذكاء الناجح على الاندماج الأكاديمي، وهذا يعني توسط الشغف المتناغم بين الذكاء الناجح والاندماج الأكاديمي.
- ٢- المسار (الذكاء الناجح ← الشغف المتناغم ← الكفاءة الأكاديمية) يتكون هذا التأثير من حاصل ضرب مسارات الانحدار في هذين المسارين وبذلك يكون التأثير غير المباشر للذكاء الناجح على الكفاءة الأكاديمية في حالة توسط الشغف المتناغم هو $(ن=٢٠٠) = (٠.٢٠١) \times (٠.٣٨٣) = ٠.٠٧٧$ وهذا يعني أنه يوجد تأثير إيجابي غير مباشر للذكاء الناجح على الكفاءة الأكاديمية، وهذا يعني توسط الشغف المتناغم بين الذكاء الناجح والكفاءة الأكاديمية.
- ٣- المسار (الذكاء الناجح ← الشغف المتناغم ← العلاقات الإيجابية مع الآخرين) يتكون هذا التأثير من حاصل ضرب مسارات الانحدار في هذين المسارين وبذلك يكون التأثير غير المباشر للذكاء الناجح على العلاقات الإيجابية مع الآخرين في حالة توسط الشغف المتناغم هو $(ن=٢٠٠) = (٠.٢٠١) \times (٠.٣٨٦) = ٠.٠٧٨$ وهذا يعني أنه يوجد تأثير إيجابي غير مباشر للذكاء الناجح على العلاقات الإيجابية مع الآخرين، وهذا يعني توسط الشغف المتناغم بين الذكاء الناجح و العلاقات الإيجابية مع الآخرين.
- ٤- المسار (الذكاء الناجح ← الشغف المتناغم ← الرضا الأكاديمي) يتكون هذا التأثير من حاصل ضرب مسارات الانحدار في هذين المسارين وبذلك يكون التأثير غير المباشر للذكاء الناجح على الرضا الأكاديمي في حالة توسط الشغف المتناغم هو $(ن=٢٠٠) = (٠.٢٠١) \times (٠.٦٦٤) = ٠.١٣٣$ وهذا يعني أنه يوجد تأثير إيجابي غير مباشر للذكاء الناجح على الرضا الأكاديمي، وهذا يعني توسط الشغف المتناغم بين الذكاء الناجح والرضا الأكاديمي.
- ٥- المسار (الذكاء الناجح ← الشغف القهري ← الاندماج الأكاديمي) يتكون هذا التأثير من حاصل ضرب مسارات الانحدار في هذين المسارين وبذلك يكون التأثير غير المباشر للذكاء الناجح على الاندماج الأكاديمي في حالة توسط

الشغف القهري هو $(ن=٢٠٠) = (٠.١٢٢) \times (-٠.١٧٨) = -٠.٠٢٢$ وهذا يعني أنه يوجد تأثير سلبي غير مباشر للذكاء الناجح على الاندماج الأكاديمي، وهذا يعني توسط الشغف القهري بين الذكاء الناجح والاندماج الأكاديمي.

٦- المسار (الذكاء الناجح → الشغف القهري → الكفاءة الأكاديمية) يتكون هذا التأثير من حاصل ضرب مسارات الانحدار في هذين المسارين وبذلك يكون التأثير غير المباشر للذكاء الناجح على الكفاءة الأكاديمية في حالة توسط الشغف القهري هو $(ن=٢٠٠) = (٠.١٢٢) \times (-٠.١٥٤) = -٠.٠١٩$ وهذا يعني أنه يوجد تأثير سلبي غير مباشر للذكاء الناجح على الكفاءة الأكاديمية، وهذا يعني توسط الشغف القهري بين الذكاء الناجح والكفاءة الأكاديمية.

٧- المسار (الذكاء الناجح ← الشغف القهري ← العلاقات الإيجابية مع الآخرين) يتكون هذا التأثير من حاصل ضرب مسارات الانحدار في هذين المسارين وبذلك يكون التأثير غير المباشر للذكاء الناجح على العلاقات الإيجابية مع الآخرين في حالة توسط الشغف القهري هو $(ن=٢٠٠) = (٠.١٢٢) \times (-٠.١٦) = -٠.٠٢٠$ وهذا يعني أنه يوجد تأثير سلبي غير مباشر للذكاء الناجح على العلاقات الإيجابية مع الآخرين، وهذا يعني توسط الشغف القهري بين الذكاء الناجح و العلاقات الإيجابية مع الآخرين.

٨- المسار (الذكاء الناجح ← الشغف القهري ← الرضا الأكاديمي) يتكون هذا التأثير من حاصل ضرب مسارات الانحدار في هذين المسارين وبذلك يكون التأثير غير المباشر للذكاء الناجح على الرضا الأكاديمي في حالة توسط الشغف القهري هو $(ن=٢٠٠) = (٠.١٢٢) \times (-٠.٤١٦) = -٠.٠٥١$ وهذا يعني أنه يوجد تأثير سلبي غير مباشر للذكاء الناجح على الرضا الأكاديمي، وهذا يعني توسط الشغف القهري بين الذكاء الناجح والرضا الأكاديمي.

من خلال العرض السابق لنتائج الفرض الثالث عشر والمتعلقة بالتأثيرات المباشرة وغير المباشرة في النموذج البنائي الممثل للعلاقات بين متغيرات البحث الحالي يمكن إيجاز تلك التأثيرات على النحو التالي:

١- يؤثر الذكاء الناجح تأثيراً مباشراً إيجابياً على الشغف الأكاديمي (الشغف المتناغم - الشغف القهري).

- ٢- يؤثر الذكاء الناجح تأثيراً مباشراً إيجابياً على الرفاهية الأكاديمية (الاندماج الأكاديمي - الكفاءة الأكاديمية - العلاقات الإيجابية مع الآخرين - الرضا الأكاديمي).
 - ٣- يؤثر الشغف المتناغم تأثيراً مباشراً إيجابياً على الرفاهية الأكاديمية (الاندماج الأكاديمي - الكفاءة الأكاديمية - العلاقات الإيجابية مع الآخرين - الرضا الأكاديمي).
 - ٤- يؤثر الشغف القهري تأثيراً مباشراً سلبياً على الرفاهية الأكاديمية (الاندماج الأكاديمي - الكفاءة الأكاديمية - العلاقات الإيجابية مع الآخرين - الرضا الأكاديمي).
 - ٥- يؤثر الذكاء الناجح تأثيراً غير مباشراً على الرفاهية الأكاديمية (الاندماج الأكاديمي - الكفاءة الأكاديمية - العلاقات الإيجابية مع الآخرين - الرضا الأكاديمي).
- وتعزي الباحثة هذه النتيجة إلى:

- ١- أظهر النموذج وجود تأثير دال مباشر إيجابي للذكاء الناجح على الرفاهية الأكاديمية ويمكن تفسير هذا التأثير الإيجابي بأنه كلما ارتفع مستوى الذكاء الناجح (الذكاء الإبداعي - الذكاء التحليلي - الذكاء العملي) لدى الطلبة تمكنوا من الشعور بالرضا عن التحصيل الأكاديمي، زيادة الاندماج الأكاديمي، المشاركة في الأنشطة المدرسية والقيام بالمهام الدراسية مهما بلغ صعوبتها على النحو المرغوب، تكوين علاقات اجتماعية جيدة مع زملائهم ومعلميهم، التفاني في أداء المهام مهما بلغ صعوبتها حتى يتم تحقيق الهدف، ومواجهة الصعوبات بطريقة منطقية.
- ٢- أظهر النموذج وجود تأثير دال مباشر إيجابي للذكاء الناجح على الشغف الأكاديمي ويمكن تفسير هذا التأثير الإيجابي بأنه كلما ارتفع مستوى الذكاء الناجح (الذكاء الإبداعي - الذكاء التحليلي - الذكاء العملي) تمكن الطلبة من الاندماج في النشاط المحب لديهم بشكل متناغم ومتوازن دون أن يطغى ذلك على الجوانب الأخرى ذات الأهمية في حياتهم أو الاندماج في نشاط فرض نفسه عليهم شكل يجعلهم يحجموا عن بعض الأنشطة الأخرى ذات الأهمية في حياتهم.
- ٣- أظهر النموذج وجود تأثير دال مباشر إيجابي للشغف المتناغم على الرفاهية الأكاديمية ويمكن تفسير هذا التأثير الإيجابي بأنه كلما ارتفع مستوى الشغف المتناغم تمكن الطلبة من السعي لتحقيق النجاح التعليمي، بغض النظر عن الوضع الحالي والبيئة المحيطة كما تمكنوا من اختيار وتحديد مسارهم ومصيرهم الدراسي والاستمتاع بالذهاب إلى المدرسة والرضا عن معلمهم والاندماج في النشاط المحب

لديهم بشكل متناغم ومتوازن دون أن يطغى ذلك على الجوانب الأخرى ذات الأهمية في حياتهم

٤ - أظهر النموذج وجود تأثير دال مباشر سلبي للشغف القهري على الرفاهية الأكاديمية ويمكن تفسير هذا التأثير السلبي بأنه كلما ارتفع مستوى الشغف القهري لدى الطلبة فإنهم سيشاركون في مختلف الأنشطة المدرسية تحت ضغوط خارجية أو داخلية تجبرهم على ممارسة النشاط أو اختيار تخصص معين لأن الإحساس بالإثارة الناتج عن اندماج الفرد في النشاط أصبح لا يمكن السيطرة عليه وبالتالي هذا يؤثر بالسلب على الرفاهية الأكاديمية.

٥ - أظهر النموذج وجود تأثير دال غير مباشر إيجابي للذكاء الناجح على الرفاهية الأكاديمية من خلال الشغف المتناغم ويمكن تفسير هذا التأثير بأن كلما ازداد مستوى الذكاء الناجح في وجود مستوى شغف أكاديمي مرتفع لديهم استطاع الطلبة المشاركة في الأنشطة المدرسية والقيام بالمهام الدراسية مهما بلغ صعوبتها على النحو المرغوب، تكوين علاقات اجتماعية جيدة مع زملائهم ومعلميهم، التفاني في أداء المهام مهما بلغ صعوبتها حتى يتم تحقيق الهدف، ومواجهة الصعوبات بطريقة منطقية وزيادة الاندماج الأكاديمي.

٦ - أظهر النموذج وجود تأثير دال غير مباشر سلبي للذكاء الناجح على الرفاهية الأكاديمية من خلال الشغف القهري ويمكن تفسير هذا التأثير بأن كلما ازداد مستوى الذكاء الناجح في وجود شغف قهري مرتفع فإن الشغف القهري المرتفع يجعل الطلبة تشارك في الأنشطة المختلفة وتختار تخصصها ومصيرها الدراسي بشكل إجباري خارج عن إرادتها نتيجة للضغوط الخارجية أو الداخلية كما يجبر في الاندماج في تخصصه الدراسي بشكل يجعله يحجم عن بعض الأنشطة الأخرى ذات الأهمية في حياته، أي أن شغف الفرد القهري بالنشاط خرج عن سيطرته وأصبح متحكماً فيه

توصيات البحث:

في ضوء ما اسفرت عنه نتائج البحث الحالي تقدم الباحثة بعض التوصيات التربوية التالية الي ربما تكون مفيدة لمؤسساتنا التربوية:

١ - الاستفادة من اختبارات الذكاء الناجح لتصنيف الطلاب حسب قدراتهم العقلية إلى ذوي القدرات التحليلية وذوي القدرات الإبداعية وذوي القدرات العملية، واكتشاف

- الموهوبين والمتفوقين والعاديين، وذوي المستويات الضعيفة في الذكاء، ثم عمل برامج لتنمية هذه القدرات.
- ٢- ينبغي إعادة النظر في أساليب التدريس العادية، والاستعانة بالتعلم التعاوني والتعلم الانفرادي في تكوين المنظومات العلمية وغيرها، والعمل على تطوير استراتيجيات التدريس لاكتساب الطلاب الذكاء الناجح من أجل تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.
- ٣- ضرورة دمج وتوظيف الذكاء الناجح في المقررات الدراسية، باعتبارها أهدافاً تربوية تسعى التربية الحديثة لتحقيقها.
- ٤- تطبيق نظرية الذكاء الناجح داخل الفصول الدراسية باستخدام الاستراتيجيات والأنشطة المختلفة لتنمية الرفاهية الأكاديمية.
- ٥- على المؤسسات التربوية تدريب منتسبيها من طلاب ومعلمين على الذكاء الناجح من أجل تنمية الرفاهية الأكاديمية لديهم.
- ٦- إعداد ندوات ودورات تدريبية وبرامج تتناول موضوعات ذات صلة بالذكاء الناجح والشغف الأكاديمي والرفاهية الأكاديمية.
- ٧- إجراء بحوث علمية تهدف إلى تنمية الذكاء الناجح لأنها تمثل بيئة خصبة للنهوض بالأجيال.
- ٨- تصميم الأسئلة الصفية والواجبات المنزلية في شكل مشكلات تحتاج إلى حلول، وتدريب الطلاب على استراتيجية حل المشكلات؛ من أجل تنمية ذكائهم التحليلي.

مقترحات بحثية:

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج يمكن توجيه اهتمام الباحثين إلى الأفكار البحثية التالية:

- ١ - إعادة تطبيق البحث الحالي على عينة من طلاب المرحلة الجامعية ومقارنة النتائج بتلك المتضمنة بالبحث الحالي.
- ٢ - واقع الذكاء الناجح والشغف الأكاديمي والرفاهية الأكاديمية لدى الطلبة في مراحل دراسية مختلفة، وتعرف مدى ارتباط هذه المتغيرات بالتفوق الدراسي، أو الكشف عن مدى دراسة الطلاب لتخصصات تتسق مع ذكائهم الناجح.
- ٣ - دراسة طولية للتعرف على نمو (الذكاء الناجح والشغف الأكاديمي والرفاهية الأكاديمية) باختلاف العمرين (الزماني، والعقلي).
- ٤ - دراسة سببية للتعرف على علاقات التأثير والتأثر، وقيم التأثير المباشر وغير المباشر بين متغيرات الدراسة الحالية بعضها البعض لدى فئات ومراحل عمرية مختلفة.
- ٥ - فعالية برنامج تدريبي باستخدام الذكاء الناجح لتنمية الرفاهية الأكاديمية لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم، والمتأخرين دراسياً، والموهوبين والمتفوقين دراسياً.

المراجع:

- إبراهيم سليمان المصري (٢٠٢٢). الذكاء الروحي وعلاقته بالشغف الأكاديمي لدى طلبة جامعة الخليل. *مجلة جامعة الملك عبد العزيز - الآداب والعلوم الإنسانية*، ٣٠ (٢)، ٣٥٧-٣٨٥.
- احسان حميد عبد، وعمر نعيم عطيه الدلفي (٢٠٢٢). الذكاء العملي وعلاقته بالاندماج الأكاديمي لدى طلبة قسم علوم الحياة. *أشرفات تنموية*، مجلة علمية محكمة، ٣٢، ١-٤٢.
- أحمد عباس منشأوي عباس (٢٠٢٢). تحديد درجة القطع في مقياس الاحتراق الأكاديمي باستخدام طريقة أنجوف الموسع، والتنبؤ به في ضوء متغيرات الكمالية الأكاديمية والشغف الأكاديمي والصمود الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *مجلة الإرشاد النفسي، جامعة الإرشاد النفسي - مركز الإرشاد النفسي*، ٧١، ٤٨٥-٥٦٤.
- أحمد محمد علي الزعبي (٢٠١٧). العلاقة بين الذكاء الناجح وممارسته في التعليم لدى معلمي المدارس الخاصة بمدينة عمان. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ١٣ (٤)، ٤١٩-٤٣١.
- أحمد محمد علي الزعبي (٢٠١٩). درجة الذكاء الناجح لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في العاصمة عمان في ضوء أساليبهم التعليمية ومستوى تحصيلهم الدراسي. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، الجامعة الإسلامية بغزة*، ٢٧ (٤)، ٨٧-١٠٩.
- أسامة أحمد عطا محمد (٢٠٢٢). الدافعية العقلية وعلاقتها بالشغف الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا بالغردقة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *مجلة كلية التربية، جامعة بنى سويف*، ١٩ (١١٢)، ٢٩٥-٣٥٠.
- أسماء زكي محمد صالح (٢٠٢٣). أثر وحدة مقترحة في الدراسات الاجتماعية قائمة على نماذج من التراث الثقافي المصري في تنمية مهارات التعايش مع الآخر والشغف الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية، جامعة بنى سويف*، ٢٠ (١١٦)، ١٢٣-١٩٤.
- أفراح طعمة رضى (٢٠٢٣). الشغف الأكاديمي وعلاقته بالميل نحو الكمال لدى طلبة الجامعة. *مجلة الدراسات المستدامة، الجمعية العلمية للدراسات التربوية المستدامة*، ٥، ١٨٦٩-١٩٠٥.
- الجوهرة محمد آل جريه الدوسري (٢٠١٩). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية الذكاء الناجح لتدريس مقرر التغذية العلاجية في الحد من ظاهرة الاحتراق الأكاديمي لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي بجامعة ببشة. *المجلة التربوية، جامعة سوهاج*، ٦٦، ٦١٣-٦٥٤.
- أطاف حزام فهد حزام، محمد عبد السلام سالم غنيم، ومحمد عبد القادر عبد الغفار (٢٠١٨). الفروق في الذكاء الناجح لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء بعض المتغيرات. *دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان*، ٢٤ (٢)، ٣٥٥-٣٨٨.

السيد رمضان بريك (٢٠٢٢). النموذج الثنائي للشغف الأكاديمي لدى طلبة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة التربوية، جامعة سوهاج، كلية التربية،* ٤٥١-٤٧٨.

الشيماء محمود سالماني (٢٠٢٢). الشغف الأكاديمي وعلاقته بالضغط الجامعية المدركة لدى المعوقين بصرياً. *مجلة كلية التربية، جامعة بنى سويف،* ١٩ (١١٣)، ٢٤٨-٢٩١.

اماني عبد التواب صالح حسن، ومنال علي محمد الخولي (٢٠٢٠). نمذجة التأثيرات السببية بين استراتيجيات المواجهة الأكاديمية والتحفيز المعرفي والرفاهية الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، جامعة عين شمس،* ٤٤ (٤)، ٢٥٧-٣٤٨.

أمل أنور عبد العزيز (٢٠٢٢). الرشاقة المعرفية وعلاقتها بالرفاهية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية ببنها،* ١٣٢ (٢)، ٦٧-١.

أنوار بنت حماد الرشيد، ومنى عبد اللطيف العوض خير الله (٢٠٢٤). الشغف الأكاديمي وعلاقته بالمثابرة والإصرار لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بالخرج. *مجلة جامعة المدينة العالمية للعلوم التربوية والنفسية،* ١٤، ١-٢٦.

آيات فوزي أحمد غزالة، ونبيل عبد الهادي أحمد السيد (٢٠١٩). واقع اتجاه طلاب جامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية نحو استخدام البلاك بورد في التعلم الإلكتروني وعلاقته بالرفاهية الذاتية الأكاديمية. *مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ،* ١٩ (٤٢)، ٧٥-١٦٨.

بلال عادل الخطيب (٢٠١٨). مستوى التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بالذكاء الناجح لدى الطلبة الموهوبين في الأردن. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر،* ١٧٩ (١)، ٤٢٧-٤٥٣.

تمارا قاسم محمد حسابان (٢٠٢١). أثر الكفاءة الذاتية والتكيف الأكاديمي وأسلوب التعلم بالشغف الأكاديمي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك.

تمارا قاسم محمد حسابان، وعمر عطا الله علي العظامات (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.

جعفر خمات جلو العتابي (٢٠١٨). بناء برنامج تدريبي وفقاً لنظرية الذكاء الناجح لمدرسي علم الأحياء وأثره في كفايات الاقتصاد المعرفي لديهم والتفكير عالي الرتبة لطلبتهم. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للعلوم الصرفة / ابن الهيثم، جامعة بغداد.

حجاج أحمد عبد الله محمد (٢٠٢٣). برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمي اللغة العربية. *المجلة التربوية، جامعة سوهاج،* ١٠٩، ٦٧٣-٦١٣.

حسن عبد الله الحميدي، وعذاري جعفر الكندري (٢٠١٩). قدرات الذكاء الناجح لدى طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت في ضوء النوع الاجتماعي والتحصيل الأكاديمي. مجلة الطفولة والتربية، جامعة الإسكندرية، ١١ (٣٨)، ٤٧٧-٥١٣.

خضر مخيمر أبو زيد، إيمان صلاح الدين الشريف، وسعاد محمد أحمد حسن (٢٠١٨). أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية الذكاء الناجح لستيرنبرج في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي التفكير ما وراء المعرفي المنخفض. مركز الارشاد النفسي والتربوي، كلية التربية، جامعة أسيوط، ٢، ٨٦-١٢٧.

حصه جهاز زين الحربي (٢٠٢١). فاعلية برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٤ (٤١)، ٧٢-٩٩.

حنان عثمان محمد أبو العنين (٢٠٢٤). الاسهام النسبي للمناعة النفسية واليقظة العقلية في التنبؤ بالرفاهية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ٦٩، ١٧-٦٨.

راشد مانع راشد العجمي، وأمل فلاح فهد الهملان (٢٠٢١). التنظيم الانفعالي والكفاءة الأكاديمية كمؤشر تنبؤي للرفاه النفسي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الأحمدية بدولة الكويت. مجلة أكاديمية شمال أوربا المحكمة للدراسات والبحوث، ٣ (١١)، ١٤١-١٦٨.

رضا محروس السيد إبراهيم (٢٠٢١). الإسهام النسبي للتفكير الإيجابي والمرونة المعرفية والضغط الأكاديمية في الرفاهية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٣١ (١١٣)، ٢٤٩-٣١٤.

رضا محروس السيد إبراهيم (٢٠٢٣). أثر برنامج تدريبي قائم على أبعاد الذكاء الروحي في الصلابة النفسية والشغف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتأخرين دراسياً. مجلة كلية التربية، جامعة بنى سويف، ٢٠ (١١٧)، ٥٥٨-٦٢٣.

رغد طالب حسن (٢٠٢٣). الشغف الأكاديمي وعلاقته بالاندماج المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة. مجلة الدراسات المستدامة، الجمعية العلمية للدراسات التربوية المستدامة، ٥ (١)، ١٦٦٧-١٦٨٩.

رياض سليمان السيد طه (٢٠٢٠). الاندماج الأكاديمي وعلاقته بالشغف الأكاديمي والتفاؤل والرجاء لدى طلاب الجامعة: دراسة في نمذجة العلاقات. مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، جامعة عين شمس، ٤٤ (٣)، ٢٩١-٣٧٢.

صفاء بيرق شحاته بيرق (٢٠٢٣). فاعلية برنامج إرشادي قائم على الشغف الأكاديمي الانسجامي لتحسين الازدهار النفسي لدى التلاميذ الوافدين بالمرحلة الابتدائية بمعهد البحوث الإسلامية الأزهرية. *مجلة قطاع الدراسات الإنسانية*، ٣١، ٩٢١-١٠٣٢.

صلاح الدين حسين الشريف، حمدي شاكر محمود، نجاة عدلي توفيق، وحمودة عبد الواحد حمودة فراج (٢٠١٣). فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاء الناجح لستيرنبرج في تنمية القدرات التحليلية والابداعية والعملية باستخدام القياس الدينامي. *المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة الوادي الجديد*، ١٠، ٧٦٦-٨٥٩.

خالد أحمد عبد العال إبراهيم (٢٠٢١). فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات التفكير المحوري لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، ١٥ (٣) ٣٠٠-٣٤١.

رمضان علي حسن سيد (٢٠١٥). أنماط التعلم وعلاقتها بالذكاء الناجح لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف*، ١٢ (٧٣)، ٣-٥٥.

ريم أحمد عبد العظيم، عبير أحمد علي، ومحمد عبد العزيز صلاح كامل (٢٠٢٢). برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات تحليل النص الأدبي لطلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف*، ١٩ (١١٥)، ٣٣٤-٣٦٤.

زينب محمد عبد الرؤوف الشيشيني (٢٠١٩). الذكاء الناجح وعلاقته بالأداء المهني لمعلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا*، ٧٣ (١)، ١٣٥-١٧١.

سامية سامي محمد خليف (٢٠٢٠). استراتيجية قائمة على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارة الطلاقة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية ببها*، ١٢١ (٥)، ١١٧-١٦٦.

سهام محمد عبد الفتاح خليفة (٢٠٢١). الرفاهية الأكاديمية وعلاقتها بسمّة ما وراء المزاج لدى طالبات الجامعات. *مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس*، ٢٢ (٦)، ١٦٦-١٩٣.

شعبان عبد العظيم أحمد سيد (٢٠١٩). برنامج قائم على التحليل البنائي في ضوء نظرية الذكاء الناجح لتدريس علم النفس وأثره على تنمية التفكير التخيلي والمرونة المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، ٣٥ (٩)، ٣٢-٩٣.

شيماء بهيج محمود محمد متولي (٢٠١٦). فاعلية تدريس وحدة مقترحة في الاقتصاد المنزلي باستخدام نموذج التسريع المعرفي على تنمية الذكاء الناجح وإدارة الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة*، ٢٤ (٤)، ١٥٥-٢١٧.

شيماء سيد سليمان (٢٠٢٢). أنماط الاستثارة الفائقة والوظائف التنفيذية كمنبئات بالرفاهية الأكاديمية لدى الطلاب المتفوقين أكاديمياً بكلية التربية بقنا. *المجلة التربوية، جامعة سوهاج*، ٩٣، ١٢١٥-١٣١٧.

طارق محمود المومني، وناجي منور السعيدة (٢٠١٨). الذكاء الناجح وعلاقته بمهارة اتخاذ القرار لدى معلمي الطلبة المتميزين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، الجامعة الإسلامية بغزة*، ٢٦ (٦)، ٥٨٧-٦١٢.

عبد الرحمن محمد عبد الرحمن مسعود (٢٠٢٣). أثر التدريب على ما وراء الذاكرة في المرونة العقلية والرفاهية الأكاديمية لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة الأزهر. *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا*، ٨٩ (١)، ١١٤٨-١٢٢٠.

عبد الله بن عبد الهادي سليم العنزي (٢٠٢٢). النموذج البنائي للعلاقات بين الرفاهية الذاتية الأكاديمية والكمالية الأكاديمية والتجول العقلي لدى طلبة جامعة الجوف. *مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة تبوك*، ٢ (١)، ٣-٢٩.

عبد المجيد محمد ربيع، وقصي حميد الدليمي (٢٠٢٢). الشغف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. *مجلة نسق*، ٣٦ (٢)، ١٠٧٩-١٠٩٢.

عبد المنعم أحمد محمود الدريز، حنان عبد الإمام محمد علي، وشيماء سيد سليمان (٢٠١٩). نظرية الذكاء الناجح وأهميتها في التدريس. *مجلة العلوم التربوية، جامعة جنوب الوادي*، ٣٨، ١٤٥-١٥٩.

عبد الناصر الجراح، وفيصل الربيع (٢٠٢٠). الشغف الأكاديمي وعلاقته بالاحترق الأكاديمي لدى طلبة جامعة البرموك. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ١٦ (٤)، ٥١٩-٥٣٩.

عصام علي الطيب مرزوق (٢٠١٥). المكونات العملية للذكاء الناجح في ضوء نظرية ستيرنبرج وعلاقته بكل من الكمالية الأكاديمية والتوافق النفسي والقدرة على اتخاذ القرار لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية*، ٢٥ (٨٧)، ١٧٥-٢٤٧.

علاء عبد الرحمن علي محمد (٢٠٢٠). مستوى الذكاء الناجح وعلاقته بالتحقق النفسي والكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي لطالبات الطفولة المبكرة بالجامعة. *مجلة دراسات في الطفولة والتربية، جامعة أسيوط*، ١٣، ١٢٦-١٧٣.

علاء الدين أحمد عبد الراضي أحمد (٢٠٢٣). تدريس الدراسات الاجتماعية باستخدام نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات الفهم العميق والوعي السياسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *المجلة التربوية، جامعة سوهاج*، ١٠٩، ص ٥٣٧-٥٨٨.

عماد الزعبي وعمر العظامات (٢٠٢٢). القدرة التنبؤية للذكاء الانفعالي بالشغف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ١٨ (٤)، ٧٥٩-٧٧٢.

عماد محمد هندأوي جاد (٢٠٢٣). نموذج تدريسي مقترح قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات الجدل العلمي والتفكير التصميمي في مادة الكيمياء لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة التربية في القرن ٢١ للدراسات التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة مدينة السادات*، ٢٦ (٢)، ٦٨-١.

عمر عطا الله العظامات، ومحمد سليمان بنى خالد (٢٠٢٢). الشغف الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت. *دراسات: العلوم التربوية*، ٤٩ (٤)، ١٧٠-١٨٣.

غادة بنت ناصر بن حمود التميمي (٢٠٢٠). واقع ممارسة معلمات اللغة العربية للتدريس المستند لنظرية الذكاء الناجح في التعليم العام بمدينة الرياض. *مجلة التربية، جامعة الأزهر*، ١٨٦ (٢)، ٤٦-١١.

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

فؤاد طه طالب الطلافحة، ودارين عبد الله الشاورة (٢٠٢١). الذكاء الناجح وعلاقته بالحكمة والتدين لدى طلبة جامعة مؤتة. *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا*، ٨٤ (٤)، ٤٤٤-٤١١.

محمد سيد محمد عبد اللطيف (٢٠٢٢). نمجة العلاقات السببية بين أنماط الهوية الأكاديمية والشغف الأكاديمي والازدهار النفسي لدى طالبات كلية البنات الإسلامية جامعة الأزهر بأسبوط. *مجلة التربية، جامعة الأزهر*، ١٩٥ (٢)، ٢٨٥-٣٣٩.

محمد إبراهيم محمد عطا الله (٢٠٢٢). فعالية برنامج تدريبي قائم على بعض عادات العقل المنتجة في خفض التجول العقلي غير الوظيفي وتنمية الشغف الأكاديمي المتناغم لدى الواقعين تحت الملاحظة الأكاديمية من طلبة الجامعة. *المجلة التربوية، جامعة سوهاج*، ٩٨، ٨٥-١٥١.

محمود محمد علي أبو جادو وميادة الناطور (٢٠١٦). أثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية الذكاء الناجح في تنمية القدرات التحليلية والإبداعية والعملية لدى الطلبة المتفوقين عقلياً. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، ١٤ (١)، ١٣-٣٨.

محمود محمد علي أبو جادو ووليد عاطف الصياد (٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريبي للمعلمين مستند إلى نظرية الذكاء الناجح ضمن منهاج الرياضيات والعلوم في تنمية القدرات التحليلية والإبداعية والعملية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب المدارس الابتدائية في الدمام. *دراسات، العلوم التربوية*، ٤٤ (١)، ١٥٩-١٧٤.

- مختار أحمد السيد الكيال (٢٠٢٢). الوفاء الوجودي والصحة الذهنية الإيجابية وعلاقتها بالذكاء الناجح وأساليب التعلم. *مجلة البحوث والدراسات التربوية العربية*، ١، ٤٨-١١.
- مروة صلاح إبراهيم سعادة (٢٠٢٠). نمذجة العلاقات السببية بين التفكير الإيجابي وقوة السيطرة المعرفية والذكاء الناجح لدى طلاب كلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية. *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، رابطة التربويين العرب*، ٢٠، ٨١-١٢٣.
- ميرفت حسن فتحي عبد الحميد (٢٠٢٣). فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية التفكير البنائي والرفاهية الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية. *المجلة التربوية، جامعة سوهاج*، ١٠٩، ٢٠٥-٣٠١.
- نجاح عبد الشهيد إبراهيم، أشرف إبراهيم محمد الغراز، ناهد هبد الناصر، وسارة محمد نجيب (٢٠٢١). فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات الفهم القرائي في مقرر اللغة الانجليزية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد*، ٣٦، ٥٧٠-٥٩١.
- نعمة عبد السلام محمد حسن (٢٠١٥). نمذجة العلاقة السببية بين قدرات الذكاء الناجح ومعتقدات التفكير الإيجابي لدى طلبة المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا*، ٦٠، ٤٤٧-٤٨٩.
- هالة كمال الدين حسن مقلد (٢٠٢٠). أنماط الهيمنة الدماغية المنبئة بأبعاد الذكاء الناجح لدى طلاب كلية التربية النوعية - جامعة المنيا. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، ١٤(٩)، ١٩٤-٢٣٦.
- هاني فؤاد سيد محمد سليمان مراد (٢٠١٩). نمذجة العلاقات السببية بين دافعية الإنجاز، الذكاء الناجح والمرونة المعرفية لدى عينة من طلاب الجامعة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب*، ١٠٦، ٢٣٨-٢٦٨.
- هبة جابر عبد الحميد، وعبير أحمد أبو الوفا دنقل (٢٠٢١). فاعلية العلاج السلوكي الجدلي في تحسين التنظيم الانفعالي الأكاديمي والرفاهية الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية*، ٣١(١١٣)، ٤٣٩-٥١٤.
- هبة سعد محمد عمران (٢٠٢٢). جودة الحياة الأكاديمية في ضوء بيئة التعلم المدركة والشغف الأكاديمي "المتناغم، والاستحواذي" لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد*، ٤٠، ٤٨٠-٥٠٢.
- هبة فؤاد سيد فؤاد، ورشا محمود بدوي عبد العال (٢٠١٩). منهج مقترح في العلوم مستند إلى نظرية الذكاء الناجح وفاعليته في تنمية الحس العلمي والثقة بالنفس لدى تلاميذ الصف الخامس

الابتدائي. *المجلة المصرية للتربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ٢٢ (٨)، ٩٩-١٥٩.*

هند سليم محمد (٢٠٢٢). نمذجة العلاقات السببية بين كل من عادات العقل والذكاء الناجح والتفكير المنظومي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، جامعة عين شمس، ٤٦ (٣)، ٤٨٣-٦١٥.*

وجدان عطية سعيد الغامدي، ونجلاء محمود الحبشي (٢٠٢٤). الذكاء الناجح وعلاقته بخصائص موهبة قيادة الأعمال لدى الطالبات الموهوبات والعاديات بالمرحلة الثانوية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ١٧ (٦٠) (٢)، ١-٤٦.*

يوسف محمد شلبي، صالحة بنت لأحمد حسن محمد أمحديش، ووسام حمدي عبد السميع القصبي (٢٠٢٠). الاسهام النسبي لكل من الصمود والاحتراق الأكاديميين في التنبؤ بالرفاهية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ٧٧ (١)، ٨٠-١٢٥.*

Al-Harthy, A. (2015). *Passion and its relation with well-being for secondary-school students in the Holy City of Makkah*. Master's Thesis Un Published, Umm Al-Qura University, KSA.

Aljughaiman, A., & Ibrahim, U. M. (2012). The relationship between cognitive style, Sternbergs Triarchic ability test and Ravens standard progressive Matrices in gifted students Matrices. *King Faisal University Journal*, 15(4), 82-94.

Ariani, D. W. (2021). The Relationship of Passion, Burnout, Engagement, and Performance: An Analysis of Direct and Indirect Effects among Indonesian Students. *The Journal of Behavioral Science*, 16(2), 86-98.

Asif Khan, M. (2014). students' passion for grades in higher education in Pakistan. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, 702- 709

Beauvais, A., Stewart, J., Denisco, S., & Beauvais, J. (2013). Factors related to academic success among nursing students: A descriptive correlational research study. *Nurse Education Today*, 43(6), 918-923.

Bélanger, C., & Ratelle, C. F. (2020). Passion in University: The role of the dualistic model of passion in explaining students' academic functioning. *Journal of Happiness Studies*, 1-20.

Cho, E., & Jeon, S. (2019). The role of empathy and psychological need satisfaction in pharmacy students' burnout and well-being. *BMC Medical Education*, 19, 1-12.

Demirtas, A., (2020). Cognitive flexibility and mental well-being in turkish adolescents: the mediating role of academic, social and emotional self-efficacy. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 36 (1), 111-121.

Egan, H., O'hara, M., Cook, A., & Mantzios, M. (2022). Mindfulness, self-compassion, resiliency and wellbeing in higher education: a recipe to

- increase academic performance. *Journal of Further and Higher Education*, 46(3), 301-311.
- Eroğlu, S. E. (2012). Examination of University students' subjective well-being: a cross cultural comparison. *International Journal of Academic Research*, 4(1), 168-171.
- Fiorilli, C., De Stasio, S., Di Chiacchio, C., Pepe, A., & Salmela-Aro, K. (2017). School burnout, depressive symptoms and engagement: their combined effect on student achievement. *International Journal of Educational Research*, 84(84), 1-12.
- Forest, J., Mageau, G., Crevier-Braud, L., Bergeron, É., Dubreuil, P. & Lavigne, G. (2012). Harmonious passion as an explanation of the relation between signature strengths' use and well-being at work: Test of an intervention program. *Human Relations*, 65(9), 1233-1252.
- Garcia, D., Jimmefors, A., Mousavi, F., Adrianson, L., Rosenberg, P. & Archer, T. (2015). Self-regulatory mode (locomotion and assessment), well-being (subjective and psychological), and exercise behavior (frequency and intensity) in relation to high school pupils' academic achievement. *PeerJ*, , 1-15.
- Ghalenovy, F. & Kareshki, H. (2017). Multiple Relationships between successful Intelligence and Self-Regulated Learning Dimensions: Comparing Gifted and Ordinary Students in Mashhad. *Palma Journal*, 16(2), 325-332.
- Kaufman, S.B., & Singer, J.L. (2013). Applying the Theory of Successful Intelligence to Psychotherapy Training and Practice. *Imagination, Cognition and Personality*. 23(4), 325-355.
- Kim, H. (2013). Passion on teaching beliefs and efficacy. *Academic Exchange Quarterly*, 17(4):20-27.
- Lee, J., & Durksen, T. (2018). Dimensions of academic interest among undergraduate students: passion, confidence, aspiration and self-expression. *Journal of Educational Psychology*, 38 (2), 120-138.
- Luştreă, A., Loredana, A., & Predescu, M. (2018). Adapting and validating Ryff's psychological well-being scale on Romanian student population. *Educat 21 Journal*, (1), 118- 126.
- Mandelmana, D., Barbotb, B. & Grigorenko, L. (2015). Predicting academic performance and trajectories from a measure of successful intelligence. *Learning and Individual Differences*, 51, 387-393.
- Mysore, L. & Vijayalaxmi, A. (2018). Significance of Successful Intelligence in the academics of adolescents: a Literature Review. *International Journal of Home Science*, 4(1), 13-16.
- Palo, R. & Maricuoiu, L. (2013). Teaching for Successful Intelligence Questionnaire (TSI-Q-) a new Instrument Developed for Assessing Teaching Style. *Journal of Education Sciences and Psychology*, LXV (1), 159- 178.

- 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. *Journal of Social Psychology of Education*, 8, 1-17.
- Reisy., J. , Dehghani, M. , Javanmard, A ., Shojaei, M., & Monfared, P. N .(2014). Analysis of the mediating effect of academic buoyancy on the relationship between family communication pattern and academic buoyancy. *Journal of Educational and Management Studie.*, 4(1), 64-70.
- Ronen, T, Hamama, L., Rosenbaum, M & Mishely-Yarlap, A (2016) Subjective Well-Being in Adolescence: The Role of Self-Control, Social Support, Age, Gender, and Familial Crisis. *Journal of Happiness Studies*, 17, 81-104.
- Ruiz-Alfonso, Z. & León, J. (2018). Teaching quality: relationships between passion, deep strategy to learn, and epistemic curiosity. *School Effectiveness and School Improvement*, 30, 212-230.
- Sigmundsson, H., Hagaa, M., & Hermundsdottir, F. (2020). The passion scale: Aspects of reliability and validity of a new 8-item scale assessing passion. *New Ideas in Psychology*, 56, 1-6.
- Sparkman, L., Maulding, W., & Roberts, J. (2012). Non-cognitive predictors of student success in college. *College Student Journal*, 46 (3), 642-665.
- Sternberg R., J. (2005). The Theory of Successful intelligence. *Intelligence Journal Psychology*, 39(2), 189-202.
- Sternberg, R., J. (2009). *The theory of successful intelligence as a basis for new forms of ability testing at the high school- college and graduate school levels*. New York university press.
- Sternberg, R.J. (2018). Context-Sensitive Cognitive and Educational Testing. *Educational Psychology Review*, 30(3), 857-884
- Sternberg, R. J. & Grigorinko, L. (2007). *Teaching for successful intelligence: To increase student learning and achievement* (2 nd ed.), New York: Crown press.
- St-Louis, A. Verner-Filion, J., Bergeron, C., & Vallerand, R. (2018). Passion and mindfulness: Accessing adaptive self-processes. *The Journal of Positive Psychology*, 13, 155-164.
- Tuominen, H., Niemivirta, M., Lonka, K., & Salmela-Aro, K. (2020). Motivation across a transition: Changes in achievement goal orientations and academic well-being from elementary to secondary school. *Learning and individual differences*, 79, 1-15.
- Vallerand, R. J. (2015). *The psychology of passion: A dualistic model*. Oxford: Oxford University Press .
- Vallerand, R. J., Blanchard, C., Mageau, G. A., Koestner, R., Ratelle, C., Léonard, M., Gagne, M. & Marsolais, J. (2003). Les passions de l'ame: on obsessive and harmonious passion. *Journal of personality and social psychology*, 85(4), 756-767.

- Verner- Filion, J., & Vallerand, R. (2016). On the differential relationships involving perfectionism and academic adjustment: The mediating role of passion and affect. *Learning and Individual Differences*, 50, 103-113.
- Verzeletti, C, Zammuner, V. L., Galli, C. & Angoli, S. (2016). Emotion regulation strategies and psychosocial well-being in adolescence, *Cogent Psychology*, 3, 1, 1-15.
- Vimple & Sawhney, s. (2017). Relationship between Academic Achievement and Successful Intelligence of Adolescents Educational Quest: an Int. *Journal of Education and Applied Social Science*, 8(3), 799-805.
- Widlund, A., Tuominen, H., & Korhonen, J. (2018). Academic well-being, mathematics performance, and educational aspirations in lower secondary education: Changes within a school year. *Frontiers in psychology*, 19, 1-20.
- Wu, X., Gai, X., & Wang, W. (2020). Subjective well-being and academic performance among middle schoolers: A two-wave longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 84, 11-22.
- Wulanyani, N., & Vembriati, N., (2018). What factors influence well-being of students on performing small group discussion?. *Journal of Physics*, 953, 1-5.
- Yeh, Y.& Chu, L. (2018). The Mediating Role of Self-Regulation on Harmonious Passion, Obsessive Passion, and Knowledge Management in ELearning. *Journal of Educational Technology Research and Development*, 66 (3), 615-637.
- Zbainos, D. (2012). Development, administration and confirmatory factor analysis of secondary school test based on the theory of Successful Intelligence. *International Education Studies*, 5(2), 3-17.