



جامعة سوهاج

المجلة التربوية



كلية التربية

نموذج بنائي للعلاقات بين الذكاء الروحي والصلابة الأكاديمية والدافعية للإنجاز لدى عينة من طلاب الجامعة

إعداد

د. انتصار إبراهيم شعبان إبراهيم

مدرس علم النفس بقسم العلوم التأسيسية

المعهد العالي للخدمة الاجتماعية بالإسكندرية

تاريخ استلام البحث: ٢٠ يونيو ٢٠٢٥ م - تاريخ قبول النشر: ٢٨ يونيو ٢٠٢٥ م

مستخلص:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الذكاء الروحي والصلابة الأكاديمية والدافعية للإنجاز لدى عينة من طلاب الجامعة، والتحقق من وجود فروق في متغيرات البحث وفقاً للمتغيرات الديموجرافية: النوع الاجتماعي (ذكر/ أنثى)، ومستوى التحصيل الدراسي (مرتفع/ منخفض)، وكذلك التحقق من أن النموذج البنائي يفسر التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين المتغيرات. ولقد أجري البحث على عينة قوامها (٣٦٩) طالباً وطالبة بالمعهد العالي للخدمة الاجتماعية بالإسكندرية، طبق عليهم قائمة التقرير الذاتي للذكاء الروحي، ومقياس الصلابة الأكاديمية، ومقياس الدافعية للإنجاز. وأسفرت النتائج عن: وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين جميع أبعاد الذكاء الروحي ومجموعها الكلي وأبعاد الصلابة الأكاديمية ومجموعها الكلي، وأبعاد الدافعية للإنجاز ومجموعها الكلي، كما أظهرت النتائج فروقاً دالة إحصائياً في الذكاء الروحي تبعاً لاختلاف النوع (ذكر/ أنثى) لصالح الإناث، وفروقاً دالة إحصائياً في متغيرات البحث تبعاً لاختلاف مستوى التحصيل الدراسي (مرتفع/ منخفض) لصالح ذي التحصيل المرتفع. وأخيراً وجود تأثير وساطة معنوية للصلابة الأكاديمية في العلاقة بين الذكاء الروحي والدافعية للإنجاز، إذ كان التأثير غير المباشر (من خلال الصلابة الأكاديمية) دالاً إحصائياً. وفي ضوء ذلك قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات والبحوث المقترحة.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الروحي - الصلابة الأكاديمية - الدافعية للإنجاز - طلاب الجامعة - نموذج بنائي.

**Structural model of relationships between spiritual intelligence and academic hardiness and achievement motivation
in a sample of university students.**

Dr. Entsar Ibrahim Shaban Ibrahim

**Psychology Lecturer, Department of Foundation Sciences
Higher Institute of Social Work in Alexandria**

Abstract:

The current research aims to reveal the structural model of causal relationships. between spiritual intelligence, academic hardiness, and achievement motivation in a sample of university students, and to verify the existence of differences in The research was done variables according to the demographic variables: gender (male/female), and level of academic achievement (high/low), as well as to verify the structural model that explains the direct and indirect effects between the variables. The research was done was conducted on a sample of (369) male and female students at the Higher Institute of Social Work in Alexandria. The self-report list of spiritual intelligence, the academic hardiness scale, and the achievement motivation scale were applied to them. The results showed: There is a statistically significant positive correlation between all dimensions of spiritual intelligence and their total sum, the dimensions of academic hardiness and their total sum, and the dimensions of achievement motivation and their total sum. The results also showed statistically significant differences in spiritual intelligence according to gender (male/female) in favor of females, and statistically significant differences in The research was done variables according to the level of academic achievement (high/low) in favor of those with high achievement. Finally, the results revealed a significant mediating effect of academic hardiness on the relationship between spiritual intelligence and achievement motivation, with the indirect effect (through academic hardiness) being statistically significant. In light of this, the researcher presented a set of recommendations and proposed research.

Keywords: Spiritual Intelligence- Academic Hardiness- Achievement Motivation- University Students- Structural Model.

مقدمة:

تسعى الجامعات لأن تكون فاعلة وناجحة، وتكرس اهتمامها؛ من أجل تحقيق أهدافها العلمية، لاسيما في عالم اليوم الذي يشهد الوفرة في الجانب العلمي بأطره النظرية والعملية على حد سواء، وبما أن هذا النجاح مرتبط بإقبال الطلاب على شتى العلوم المطروحة في المجالات المختلفة، وبمستويات التحصيل التي يحققونها على الصعيد العلمي والعملية؛ ليكون للجامعات الإسهام في دفع عجلة التقدم والتنمية للمجتمع، فإن دراسة المتغيرات التي لها صلة بالعملية التعليمية من شأنها أن تسهم في تحقيق هذه الغايات.

وتعد الدافعية للإنجاز من المتغيرات المهمة في العملية التعليمية؛ فالتعلم الناجح هو التعلم القائم على دوافع الطلاب وحاجاتهم وتطلعاتهم المستقبلية في الحياة، ومن خلال عملية التعليم الجامعي الذي يكسب الطلاب دوافع جديدة تعمل على إنماء شخصياتهم واكتسابهم طموحات واسعة من أجل تنمية المهارات والمعارف والاتجاهات النافعة.

كما أن الدافعية للإنجاز عاملاً مهماً في توجيه سلوك الفرد تجاه ذاته وتأكيدا، حيث يشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه وفيما يحققه من أهداف وفيما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل ومستويات أعظم لوجوده الإنساني. وأن الدافع للإنجاز المرتفع يزيد من قدرة الأفراد على ضبط أنفسهم في العمل وقدرتهم على حل المشاكل وأيضاً يساعدهم في محاولة التغلب على كل الصعوبات والعقبات التي تعترضهم. وأن هذه الفئة من الأفراد تعمل على أداء المهمات معتدلة الصعوبة بسرور، وتبدو موجهة نحو العمل بهمة عالية، وعلى العكس من ذلك، فإن منخفضي دافع الإنجاز يتجنبون المشكلات وسرعان ما يتوقفون عن حلها عندما يواجهون المصاعب (شواشرة، ٢٠٠٧، ص ١٣٤).

ولقد أوضحت بعض الدراسات مثل: دراسة (عرايبي وآخرون، ٢٠١٦)، ودراسة (أبو الحسن، ٢٠٢٠)، ودراسة (Motaghedi, 2022, P. 36) أن الطلاب مختلفون في قدراتهم، وكذلك في مستويات الدافعية للإنجاز لديهم، وفي مستويات التحصيل الدراسي التي يحققونها، ولعل من بين هذه القدرات التي يتمتع بها الطلاب والتي تختلف من فرد لآخر، وترتبط بالدافعية للإنجاز، ما يعرف بالذكاء الروحي.

لذلك أشار (Severino-González et al., 2022, PP.10-11) أنه يجب على الجامعات تحسين الذكاء الروحي لدى الطلاب، فهو قدرة قيমে تساعد على عيش حياة ذات معنى، ويمكنهم من إدراك من هم وماذا يفعلون، وكيف يتعاملون مع الآخرين، ويسمح لهم

باتخاذ القرارات بعناية ووعي، والقدرة على مواجهة المجتمع من منظور شامل وإيجابي وداعم، واقتراح الحلول ونقل القيم والمعرفة، والوعي المسئول بأفعالهم تجاه أنفسهم وتجاه الآخرين. أي البناء المتكامل لعقل الطالب علمياً وروحياً.

وللذكاء الروحي دور في تحسين الاندماج الأكاديمي، وزيادة الدافعية للإنجاز لديهم، ويسهم في الوصول إلى درجة أعلى من الوعي الذاتي والثقة بالنفس، والتخلص من الضغوط اليومية، والحصول على ذات أكثر صلابة (Dixit & Sharma, 2022, P. 350).

كما تُعد الصلابة الأكاديمية متغيراً مطلوباً في حياة المتعلمين وغيرهم من أجل جودة الحياة، لذا أوصت العديد من الدراسات مثل دراسة: (محمد وأحمد، ٢٠٢٠، ص ٥٤)، ودراسة (صميلي، ٢٠٢١، ص ١٩٨)، ودراسة (Oral & Karakurt, 2022, P. 3572) بضرورة تصميم وتنفيذ البرامج التعليمية لتنمية الصلابة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، وناشدت الجامعات بضرورة تضمين مناهجها الدراسية، وأنشطتها التعليمية المتنوعة العناصر التي تساعد على تنميتها لدى المتعلمين؛ كقوة موجهة تساعد على التعامل مع متغيرات الحياة بصورة إيجابية والتغلب على الضغوطات الأكاديمية والحياتية.

وتعمل الصلابة الأكاديمية على تهيئة الطلاب لتحمل المخاطر والتخلص من الضغوط داخل بيئة التعلم، فالطلاب الذين لديهم شعور بالالتزام يمكنهم بسهولة تحديد الفرص، وتجميع الموارد اللازمة للاستفادة منها، والدافعية والاشتراك مع الآخرين بشكل كامل في المواقف التي تكون موجهة نحو الإنجاز وتحقيق النجاح، ويرتبط التحكم بشكل إيجابي باهتمامات الطلاب، وهذا يعني أنهم ينظرون لأنفسهم على أنهم قادرون على تحقيق النتائج المرجوة، وقد ارتبط التحدي بتحفيز الطلاب على المخاطرة والإنجاز ومفهوم الذات، ويعتقد الأشخاص الذين يتمتعون بخاصية التحدي أن التغيير هو النمط الأساسي للحياة، وأن تحقيق المهام الصعبة يطور الشعور بالنجاح النفسي؛ مما يرفع من إحساسهم بالكفاءة وزيادة مشاركتهم الأكاديمية، ويدعم الدافعية للإنجاز لديهم (Benishek et al., 2005).

وعلى الرغم من تعدد الدراسات التي تناولت الصلابة الأكاديمية كمتغير وسيط (أي أثر وساطة الصلابة) بين بعض المتغيرات مثل: دراسة (Kuo et al., 2021) التي تناولت أثر وساطة الصلابة الأكاديمية في العلاقة بين كفاءة التعليم الذاتي، والتعلم عبر الويب في الدورات التعليمية. ودراسة (عبد المنعم، ٢٠٢٣) التي تناولت علاقات التأثير بين رأس المال النفسي والضغوط النفسية والإنجاز الأكاديمي لدى عينة من الشباب الجامعي؛ عندما تتوسط الصلابة

النفسية بين هذه المتغيرات، ودراسة (أبو مصطفى وأبو مصطفى، ٢٠٢٣) التي تناولت دراسة الصلابة النفسية كمتغير وسيط في العلاقة بين ضغوط الحياة، والعجز النفسي لدى طلاب الجامعة، ودراسة (محمد، ٢٠٢٣) التي هدفت إلى استكشاف أفضل نموذج بنائي يفسر العلاقات السببية بين التفكير التصميمي كمتغير مستقل، والصلابة النفسية كمتغير وسيط، وفاعلية الذات العامة كمتغير تابع لدى طلاب الجامعة.

ودراسة (Abassi et al., 2024) التي تناولت أثر وساطة الصلابة العقلية في العلاقة بين الذكاء الروحي وتقدير الذات لدى طلاب الجامعات، ودراسة (Seyedabadi et al., 2024) التي تناولت الدور الوسيط للصلابة النفسية في العلاقة بين الصحة الروحية والضغوط الدراسية لدى الطلاب.

إلا أنه- في حدود إطلاع الباحثة- لم تتم دراسة الصلابة الأكاديمية كمتغير وسيط بين الذكاء الروحي والدافعية للإنجاز. وعلى ذلك فتحليل الوساطة في البحث الحالي من الممكن أن تساعد الباحثين على تجاوز الإجابة التي تخبرنا بأنه قد تؤدي المستويات العالية من الذكاء الروحي إلى مستويات عالية من الدافعية للإنجاز، ولكن مع تحليل الوساطة قد يتمكن الباحثون من الإجابة عن الكيفية التي يرتبط بها الذكاء الروحي بالدافعية للإنجاز في ظل وجود الصلابة الأكاديمية كمتغير وسيط.

مشكلة البحث:

نبعت مشكلة هذا البحث من خلال ملاحظة الباحثة لسلوكيات الطلاب عبر المحاضرات والمقابلات الشخصية والمناقشات والأنشطة الجامعية المختلفة، حيث لاحظت أنه يوجد إرهاق نفسي لدى بعض الطلاب؛ نتيجة للضغوطات التي تواجههم في الحياة، فكثير منهم يعمل بجانب الدراسة، ويتحمل مشقة العمل، ويحاول المواءمة بين حضور المحاضرات ومواعيد عمله؛ وذلك لمواجهة مطالب الحياة المادية والتي قد يكون منها تحمل جزءاً من المسؤوليات الأسرية أيضاً. مع ارتفاع مستوى القلق والخوف من المستقبل، وسيادة الجوانب المادية على الجوانب الإنسانية الروحانية، كما أنهم ينظرون إلى المستقبل برؤية سلبية، مما يعكس ذلك انخفاض الصلابة الأكاديمية وقدرات الذكاء الروحي لديهم. وكذلك تدنى مستوى الدافعية للإنجاز لدى كثير منهم، وعدم اهتمامهم بتحسين مستواهم الدراسي، واكتفاء بعضهم بالحد الأدنى من النجاح، بل أنهم يعبرون عن ذلك بوضوح وعدم اكتراث بتحقيق التفوق والتميز في الدراسة، على الرغم من امتلاكهم للقدرات المعرفية التي تؤهلهم لذلك.

وعلى الرغم من أهمية الصلابة الأكاديمية، فإن الدراسات لم تتناول أثرها كوسيط بين الذكاء الروحي والدافعية للإنجاز، فلقد تناولت بعض الدراسات علاقتها بالذكاء الروحي، كما في دراسات كل من: (زينه، ٢٠٢٢)، و (Ma & Wang, 2022) و (إبراهيم، ٢٠٢٣)، و (Abassi et, al., 2024).

كما تناولت الدراسات السابقة علاقة الذكاء الروحي بالدافعية للإنجاز مثل دراسة كل من: (آل زاهر، ٢٠١٨)، (أبو ذويب، ٢٠١٨)، (سالم، خريبه، ٢٠١٩)، (Ma & Wang, 2022).

ومع عدم تناول الدراسات السابقة للأثر الوسيط للصلابة الأكاديمية بين الذكاء الروحي والدافعية للإنجاز الأكاديمي - في حدود إطلاع الباحثة - فثمة مبرر لإجراء البحث الحالي الذي يسعى إلى التحقق من العلاقات بين هذه المتغيرات، فجميعها متغيرات نفسية تسهم في نجاح العملية التعليمية لدى طلاب الجامعة، والتحقق من وجود فروق في هذه المتغيرات وفقاً لبعض المتغيرات الديموجرافية المتمثلة في: النوع الاجتماعي (ذكور/ إناث)، ومستوى التحصيل الدراسي (مرتفع/ منخفض)، وكذلك التحقق من أثر وساطة الصلابة الأكاديمية في العلاقة بين الذكاء الروحي والدافعية للإنجاز.

واستناداً إلى ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الآتي: ما أفضل نموذج بنائي يُفسر العلاقات السببية، والتأثير المباشر وغير المباشر بين الذكاء الروحي كمتغير مستقل، والصلابة الأكاديمية كمتغير وسيط، والدافعية للإنجاز كمتغير تابع لدى عينة البحث؟

- هدف البحث:

يهدف البحث إلى التوصل لنموذج بنائي يوضح طبيعة العلاقات السببية والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين كل من الذكاء الروحي، والصلابة الأكاديمية، والدافعية للإنجاز لدى عينة من طلاب الجامعة.

- أهمية البحث:

١. يستمد البحث الحالي أهميته من طبيعة الفئة التي يتناولها، وهي طلاب الجامعة، الذين يواجهون العديد من التحديات والضغوطات في حياتهم ومسؤولين عن تحقيق النجاح الأكاديمي في المرحلة الجامعية.
٢. يُقدم البحث الحالي إطاراً نظرياً حديثاً عن (الذكاء الروحي، والصلابة الأكاديمية، والدافعية للإنجاز) كمتغيرات لها أهميتها لدى الطلاب في المرحلة الجامعية حيث إن:

- الذكاء الروحي يساعد الطلاب في مواجهة الأزمات والمشكلات والضغوط التي تواجههم، ويحسن التكيف الاجتماعي لديهم، فهو قدرة مهمة لما لها من تأثير كبير على نوعية حياة الطلاب ونجاحهم (Sethia et al., 2022, P. 112).
- والصلابة الأكاديمية ضرورية لطلاب الجامعة؛ للحفاظ على صحتهم البدنية، والعقلية طوال حياتهم الأكاديمية (Liu et al., 2022, P. 2).
- وكذلك الدافعية للإنجاز عاملاً مهماً في توجيه سلوك الطالب تجاه تحقيق أهدافه العلمية والعملية في الحياة. مما يفيد الباحثين المهتمين بدراسة تلك المتغيرات والتأكيد على أهميتها.

٣. يوضح البحث الحالي الكيفية التي ترتبط بها الدافعية للإنجاز بالذكاء الروحي في ظل وجود الصلابة الأكاديمية كمتغير وسيط، من خلال معرفة أي المتغيرات يؤثر في الآخر، مما يساعد التربويين على الاهتمام بالضبط والتحكم؛ للحصول على أفضل النتائج في الواقع الفعلي.

٤. كما تكمن أهمية هذا البحث في تزويد القائمين على تطوير التعليم الجامعي بنتائج عملية تفيد في تنمية الذكاء الروحي، ومستوى الصلابة الأكاديمية عبر برامج تدريبية وإرشادية تسهم في تنمية الدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة.

التعريفات الإجرائية لمتغيرات البحث:

- الذكاء الروحي Spiritual Intelligence:

عرفه (King, 2008, 69) بأنه: مجموعة من القدرات العقلية التي تسهم في زيادة الوعي والتكامل والتطبيق التكيفي للجوانب غير المادية والمتجاوزة لوجود المرء، ويتمثل في الأبعاد التالية:

- التفكير الوجودي النقدي (Critical Existential Thinking) ويعنى: قدرة الطالب على إدراك علاقته بالواقع الذي يعيشه، فضلاً عن مواضيع مثل الحياة أو الموت أو الواقع أو الحقيقة أو العدالة.
- إنتاج المعنى الشخصي (Personal Meaning Production) ويعنى: قدرة الطالب على خلق معنى وهدف لحياته الشخصية والأكاديمية، والاستفادة من الخبرات السابقة.
- الوعي المتسامي (Transcendental Awareness) ويعنى: قدرة الطالب على رؤية أشمل للتجربة التي يعيشها، وللآخرين، ومراقبته لنفسه بصورة روحية.

- اتساع حالة الوعي (Conscious State Expansion) وتعني: قدرة الطالب على التحكم والتحرك من خلال التأمل العميق لرؤية أشمل للعلاقات التي تربطه بالآخرين والحياة التي يعيشها. ويقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس المستخدم في هذا البحث.

- الصلابة الأكاديمية Academic Hardiness:

عرفها (Benishek & Lopez, 2001, P. 334) إنها: مرونة الطالب في التعامل بإيجابية مع المواقف الصعبة والضغط الأكاديمية، وتتضمن الإرادة والقوة للاندماج في الأعمال الأكاديمية ذات التحديات، والالتزام بالقيام بالمهام بصرف النظر عن الظروف والسعي المستمر لإنجازها، والقدرة على التحكم والسيطرة على المخرجات الأكاديمية وتفادي المعوقات والتعامل مع الصعوبات، وتقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس المستخدم في هذا البحث.

- الدافعية للإنجاز Achievement Motivation:

تُعرفها الباحثة أنها: مجموعة من العوامل الداخلية والخارجية التي يظهر أثرها في استثارة سلوك الطالب نحو تحقيق مستويات متقدمة في مجال التحصيل الأكاديمي. وتقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس المستخدم في هذا البحث.

إطار نظري ودراسات سابقة:

حرصت الباحثة أن يتضمن الإطار النظري بعض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث الحالي، حتى يتم الاستفادة منها، ويتناول العرض على النحو التالي:

أولاً- الذكاء الروحي Spiritual Intelligence:

يُعد الذكاء الروحي من أنواع الذكاءات الحديثة عند جاردنر Gardaner، وتُعد نظرية الذكاءات المتعددة مصدرًا أساسيًا في التمهيد لظهور مفهوم الذكاء الروحي، والذي يسعى إلى معالجة النفس البشرية من المشاعر السلبية إلى الإيجابية، حيث أسهم وبشكل واضح في إتمام الجزء الناقص من شخصية الإنسان، فالذكاء الروحي يفتح القلب، وينير العقل، ويلهم الروح، ويعطي معنى لشخصية الفرد، خاصة في مرحلة النضج والتكوين من أجل الوصول بأفراد واعين للمستقبل؛ ليتم إعدادهم جيدًا من الجانب الروحي والنفسي والشخصي؛ لأن الجانب الروحي له أهميته، فيمثل جانبًا من جوانب النمو النفسي الذي يؤثر في توجيه سلوك الأفراد نحو مستقبلهم (Pant & Srivastava, 2019, P. 88).

والذكاء الروحي هو مجموعة من القدرات العقلية التي تُسهم في الوعي والتكامل والتكيف مع الجوانب غير المادية وغير المتجانسة مع الواقع والتي تتعلق بوجود الفرد، وهو ما يؤدي إلى تفكير وجودي نقدي، وتعزيز المعنى الشخصي، والوعي المتسامي، والتوسع في حالة الوعي لدى الفرد. (King, 2008, P. 56)

كما يُعرف بأنه: قدرة الفرد على استخدام المعنى، والرؤية، والقيم، التي يحققها من خلال الاستكشاف الروحي للحياة والكون والنفس، والتكيف بشكل أفضل في الحياة اليومية والوعي بالواقع من منظور أوسع (Sangeeta & Singh, 2020, P. 24). وهو القدرة على التعبير عن المثل الروحية للفرد من خلال سلوكه وأنشطته وأفكاره (Dixit & Sharma, 2022, P. 347). وهو القدرة على فهم الأسئلة الوجودية بعمق والنظر إلى مستويات متعددة من الوعي (Stiliya & Pandey, 2022, P. 122).

أبعاد الذكاء الروحي:

وضح (King, 2008, PP. 57-72) أبعاد الذكاء الروحي في:

١- التفكير الوجودي النقدي Critical Existential Thinking: ويُعرف بأنه: القدرة على التفكير النقدي في طبيعة الوجود، والواقع، والكون، والمكان، والوقت، والحقيقة، والعدالة، والحياة، والموت، وغيرها من القضايا الوجودية أو الميتافيزيقية، والتفكير في وجود المرء بناءً على جوانب الوجود المعقدة والمتنوعة.

٢- إنتاج المعنى الشخصي Personal Meaning Production: ويُعرف بأنه: القدرة على بناء المعنى الشخصي في جميع التجارب الجسدية والعقلية، والتأمل في المعنى الرمزي للأحداث والظروف الشخصية، والقدرة على استنتاج الأهداف من الأحداث والتجارب اليومية والتي ترتبط مباشرة بهدف الحياة المحدد مسبقاً، ويتضمن هذا أشكالاً أكثر تماسكاً وإبداعاً لمعنى الإنتاج.

٣- الوعي المتسامي Transcendental Awareness: ويُعرف بأنه: القدرة على تحديد الأبعاد المتسامية للذات، وللآخرين، وللكون المادي وغير المادي، والشمولية، واليقظة المصحوبة بالقدرة على تحديد علاقتها مع الذات والجسد.

٤- التوسع في حالة الوعي Conscious State Expansion: ويُعرف بأنه: القدرة على الدخول والخروج من الحالة الروحية العليا للوعي (مثل الوعي الصافي، والوعي الكوني)،

وفقًا لتقدير الفرد "على سبيل المثال، التأمل العميق، والصلاة، والصمت، والحدس، والأحلام" للوصول إلى المعرفة من خلال ما سبق يمكن القول بأن الذكاء الروحي يتضمن تفكيرًا نقديًا للقضايا الوجودية المتعلقة بالنفس، والكون، والحقيقة، والحياة، والموت، وفهم الأسئلة الوجودية، والقضايا الميتافيزيقية المتنوعة، وإنتاج المعنى، وفهم الغرض من جميع التجارب الجسدية والعقلية المرتبطة بالوعي بالذات والآخرين، واليقظة لجميع الأحداث المرتبطة بالذات والجسد، والتوسع في حالة الوعي، وفهم الروحانيات العليا، والتأمل العميق للأحداث لفهم الواقع من منظور أوسع.

أهمية الذكاء الروحي لدى طلاب الجامعة :

يُسهم الذكاء الروحي في حياة الأفراد في كافة مجالات الحياة المختلفة، حيث يُسهم في تمتع الفرد بالصحة النفسية، ويؤكد (Buzan, 2001) أن القرن الحادي والعشرين هو بداية عصر ينتقل فيه العالم من حالة الظلمة الروحانية إلى عصر من الوعي والتطور والتنوير الروحي، فثمة اهتمام عال بتنمية الذكاء الروحي.

وقد أشارت دراسة (Deblasio, 2011) إلى أهمية تنمية الذكاء الروحي للطلبة الجامعيين في مراحل تعليمية تتسم بالنضج لما له من أثر في حياتهم اليومية. ويرى (Freeman et al., 2011) أنه توجد علاقة قوية بين الذكاء الروحي والنماء العام للشخصية للطلبة الجامعيين. وأكد (Joseph, 2004) أن التعرف على الذكاء الروحي يكون في ضوء الشعور بالهدف والثقة واتساع الروح والتعاطف والشعور بالطمأنينة، بينما يرى (Villani et al., 2019) أن الذكاء الروحي من المنبئات الإيجابية للشعور بالرفاهية الذاتية.

وفي التوجه نفسه يؤكد (Vaughan, 2002) أن الذكاء الروحي ينمو من خلال فهم الفرد للحياة العقلية من أجل التوصل إلى الفهم العميق للوجود، والتبصير بمستويات شعورية مختلفة. ويرى (Joseph, 2004) أن الشعور بالهدف، وبناء الثقة، والشعور بحالة التناغم الإيجابي هي عوامل مهمة لبناء ذكاء روحي تفاعلي يقود إلى النماء الحقيقي بصورة إيجابية.

وترى النظريات السيكلوجية المفسرة للذكاء الروحي أن قيمة الذكاء تزداد كلما كان هناك اهتمام بالبعد الروحي الذي يعد مكونًا مهمًا في شخصية الفرد، حيث ترى النظرية الوجودية أن الفرد يستطيع تنمية الذكاء الروحي من خلال التركيز على بُعدين أساسيين، هما: المسؤولية الفردية، والإرادة القوية، حيث إن الفرد يستطيع الوقوف أمام نفسه وتحمل مسؤولياته

لوحده، ويستطيع أن يتخذ قراره من خلال وجود إرادة قوية واعية (أبو أسعد وعربيات، ٢٠١٢).

بينما تؤكد توجهات نظرية (Sternberg) أن الذكاء الروحي هو أحد أهم العناصر الأساسية في تنمية الشخصية، وذلك من خلال نقل خبرة الفرد وتجاربه في الحياة لحل مشكلاته بطريقة منطقية وواعية (Mujde, 2007). بينما أكدت توجهات (Amram, 2005) على أن وجود قيم روحية مثل الفضيلة، البحث عن المعنى، التسامي، والحقيقة، باعتبارها قيماً تؤثر وبشكل واضح في عمل الأفراد وقدراتهم، مما يساعد على بناء توجه روحاني إيجابي للفرد.

ثانياً - الصلابة الأكاديمية Academic Hardiness:

تُعد أبحاث (Kobasa, 1979) عن الصلابة النفسية والدافعية الأكاديمية، ومدى أهميتها في تفسير مثابرة وصمود بعض المتعلمين عند مواجهة مصاعب الحياة والضغوطات الأكاديمية، مقارنة ببعض الآخر الذي يتخذ استراتيجيات سلبية عند التعامل مع الأعباء والضغوطات الأكاديمية، هي البداية الحقيقية لمصطلح الصلابة الأكاديمية، وأشار (Sheard, 191 P, 2009) إلى أن الأصول النظرية لمفهوم الصلابة الأكاديمية تعود جذورها إلى افتراضات الفكر الوجودي التي تؤمن بحرية الفرد وإرادته ومسؤوليته في اتخاذ القرارات وتشكيل ذاته.

واتخذت الصلابة أشكالاً متعددة في مجالات محددة من السلوك، فتناولت دراسة (Harris, 2004) الصلابة باعتبارها صفة شخصية، وفي دراسة (Soleimani et al., 2016) ارتبط مفهوم الصلابة بالمجال الصحي، وفي دراسة (Benishek & Lopez, 2001) ارتبطت الصلابة بالمجال الطبي فيما يُعرف بالصلابة الأكاديمية Academic Hardiness، باعتبارها الدافع لاختيار المتعلمين لموارد وتخصصات دراسية معينة مليئة بالتحديات خلال دراستهم العلمية، واستخدامهم لاستراتيجيات تكيف ملائمة لمساعدتهم للتغلب على المواد الدراسية الصعبة، والتحكم في انفعالاتهم عند تلقي التغذية الراجعة.

والصلابة الأكاديمية هي مجموعة من المعتقدات التي يحملها الشخص بما يتعلق بذاته، وتفاعله مع العالم الخارجي المحيط به، والتأكيد على أهمية الاندماج مع الآخرين بدلاً من العزلة، والسيطرة بدلاً من العجز، والتحدي بدلاً من التهديد؛ مما يمنح الفرد الشجاعة

لإنجاز الأعمال الصعبة، ومن ثم تحويل ظروف التوتر والقلق من كوارث محتملة إلى فرص للتقدم والتطور (Maddi, 2005).
أبعاد الصلابة الأكاديمية:

- يتفق كلٌّ من (Wang & Tsai, 2016; Benishek & Lobez, 2001؛ الفيل، ٢٠٢١، ص ٢٠١) أن الصلابة الأكاديمية بناء نفسي مكون من ثلاثة أبعاد هي:
- ١- الالتزام Commitment: وهو قدرة الطالب على بذل جهد متواصل مع إيمانه وإحساسه بقيمة وأهمية وفائدة ما يفعله، والمشاركة في تضحيات شخصية من أجل تحقيق التميز الأكاديمي، ويظهر الالتزام لدى المتعلمين في بذل مزيد من الجهد، وتقديم تضحيات شخصية لتحقيق التميز الأكاديمي، بغض النظر عن محتوى العملية التعليمية، أو مطالب المعلمين، أو الاهتمامات الشخصية، أو ضغط الأقران السلبي، أو المسؤوليات الاجتماعية داخل الأسرة (Mawarni, 2017, P. 135).
 - ٢- التحكم Control: وهو اعتقاد الطالب بأنه قادر على التحكم في عواطفه، وتنظيمها، وإدارتها ضد الضغوط بهدف تحقيق الأهداف والنتائج التعليمية المطلوبة، ويُشير التحكم في المجال الأكاديمي إلى اعتقاد المتعلم بأن لديه القدرة على تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة من خلال التنظيم الذاتي والجهد الشخصي والتكيف مع المواقف ومواجهة مواقف الحياة الضاغطة والتغلب على خيبة الأمل الأكاديمية (Mawarni, 2017, P. 135).
 - ٣- التحدي Challenge: وهو جهد الطالب الهادف في البحث عن الخبرات الأكاديمية لتحقيق الأهداف التعليمية من خلال إدراك الصعوبات باعتبارها فرصًا للنمو والتطوير، وتكوين خبرة جديدة، وتُشير التحديات إلى جهود المتعلم المركزة لتحقيق الأهداف الأكاديمية، مما يوفر مزيدًا من الفرص للنمو الشخصي والنجاح الأكاديمي، واعتقاد الطالب بأن الضغوط الأكاديمية فرصة للتعلم والتطور والنمو العلمي، كما أنها تُعد نوعًا من التحفيز لبذل جهد أكثر (Gul, Hyder & Ansari, 2020).
- وقد قام (Benishek et al., 2005, P. 6) بتطوير النسخة الأولى من مقياس الصلابة الأكاديمية المنقح، بتقسيم التحكم إلى مكونين فرعيين، إحداهما: عاطفي المنحى، والآخر: موجه نحو الجهد، ومن ثم تصبح مكونات الصلابة الأكاديمية أربعة، هي: الالتزام، التحكم في الجهد، التحكم في التأثير، التحدي، كما يلي:

- ١ - الالتزام الأكاديمي: تقييم استعداد طلاب الجامعة لمواصلة جهودهم وتقديم التضحيات من أجل تحقيق التميز الأكاديمي.
 - ٢ - التحكم السلوكي: تقييم قدرة طلاب الجامعة على التغلب على التحديات الأكاديمية من خلال الجهد.
 - ٣ - التحكم الانفعالي: قدرة طلاب الجامعة على التحكم في عواطفهم عند مواجهة التحديات الأكاديمية.
 - ٤ - التحدي الأكاديمي: تقييم استعداد الطلاب لمتابعة العمل الدراسي الصعب أو الموضوعات البحثية وتصورهم لهذه التحديات على أنها تجارب مهمة للتعلم الشخصي.
- أهمية الصلابة الأكاديمية في العملية التعليمية:
- تُساعد الصلابة الأكاديمية المتعلم على البقاء مرناً تحت الضغط الشديد، كما أنها تحفز المتعلم وتدفعه لمواجهة الظروف المتنوعة بشكل بناء (Maddi, 2005)، كما أنها تؤدي إلى تطوير استجابات وأفعال مواكبة لمستحدثات العملية التعليمية على نطاق واسع، ومن ثم تمكن المتعلم من التصرف بشكل هادف، بدلاً من الركون إلى العجز في مواجهة المواقف المجعدة والمتغيرة. (Karimi & Venkatesan, 2009, P. 560)
- وتتضح أهمية التعرف على مستوى الصلابة الأكاديمية لدى المتعلمين في النقاط الآتية (Pratiwi & Yuwono, 2019):
- ١ - تُعد الصلابة الأكاديمية أحد أهم المنبئات بالنجاح الأكاديمي.
 - ٢ - تُمكن المتعلم من التكيف وتحقيق التوازن بين الجانبين الأكاديمي والتنظيمي.
 - ٣ - تزيد من مقدار رضا المتعلم عن القيم الأكاديمية داخل المؤسسة التعليمية.
 - ٤ - تساعد الصلابة على التمييز بين المتعلمين الذين يتجنبون تحدي أداء المهام الأكاديمية الصعبة عن غيرهم المقبلين على التحدي (Kamtsios & Karagiannopoulou, 2013a, P. 810).
 - ٥ - تزيد من قدرة المتعلم على الإبداع ومواجهة الضغوط الأكاديمية، والاتجاه نحو التعلم، والدافعية للتعلم، والشعور بمتعة التعلم (الفيل، ٢٠٢١، ص ٢٠٢).
- مما سبق يتضح أن الصلابة الأكاديمية تساعد المتعلم على التكيف مع العملية التعليمية، والتغلب على التحديات والمشكلات المرتبطة بالبيئة التعليمية، والتعامل بإيجابية مع المواقف والضغوط التي تواجهه، وتوظيف هذه التحديات لتحقيق النمو والتكامل بهدف الوصول إلى التميز الأكاديمي.

ثالثاً - الدافعية للإنجاز Achievement Motivation:

تشكل الدافعية للإنجاز أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية، ويرجع استخدام الدافعية للإنجاز الأكاديمي إلى العالم (Adler) الذي أوضح أن الحاجة إلى الإنجاز مستمدة من خبرات الطفولة، وإلى العالم (Levin) الذي بين هذا المصطلح في ضوء تناوله لمفهوم الطموح، وبالرغم من البدايات المبكرة لظهور هذا المصطلح إلا أن الفضل يرجع إلى عالم النفس (Murray) عندما بحث في الدافعية وأنواعها، وبعض طرق قياسها تجريبياً (اليوسف، ٢٠١٨، ص ٣٦٠).

ويُعرف (McClelland) الدافعية للإنجاز بأنها: ما يحرك الفرد للقيام بالمهام الموكلة إليه بشكل أفضل مما أنجز في السابق بكفاءة وسرعة وبأقل جهد ليحقق أفضل نتيجة (Pieper, 2003).

ويُعرف (Atkinson) الدافعية للإنجاز بأنها عبارة عن: محرك ثابت نسبياً في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق غاية، وبلوغ نجاح يترتب عليه درجة من الإشباع في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من التمييز (Petri, & Covern, 2004).

نظريات الدافعية للإنجاز:

تعددت النظريات التي تناولت الدافعية للإنجاز، وفيما يلي عرض لاثنتين من أهم النظريات في هذا المجال هما: نظرية التوقع والقيمة، ونظرية ماركلياند.

[١] نظرية (التوقع والقيمة) Expectation- Value Theory:

تمكن (Atkinson & Feather) من صياغة نظرية (التوقع - القيمة) في الإنجاز على أساس أن النجاح يتبعه الشعور بالفخر، والفشل يتبعه الشعور بالخيبة، وقد أضاف (Atkinson) للإنجاز شيئاً جديداً، حيث تناوله بعلاقات رياضية، ولما كان "نموذج Atkinson" للإنجاز نموذجاً حصياً في هذا الصدد كان من الجدير الإشارة إليه بالاهتمام، إذ يشير بشكل عام إلى الدافع على أنه استعداد الفرد للمجاهدة أو السعي في سبيل تحقيق أو إشباع هدف معين، ويرى أن مستوى الدافعية، حاصل من مدى القيمة التي يعطيها الفرد للهدف ومدى توقع اهتمامه للوصول إلى الهدف، وبعبارة أخرى الدافعية تساوي تفاعل متغيري القيمة والتوقع (الدافعية = القيمة × التوقع)، وبالتالي إن كان الفرد يعاني من خوف كبير من الفشل في مهمة ما نتيجة صعوبتها أو شدة التنافس عليها، فإن ذلك سيدفعه على تجنبها

وعدم القيام بها، والدافع للإنجاز وفقاً لـ "Atkinson" هو استعداد ثابت نسبياً عند الفرد ويرتبط بدافعية التحصيل على نحو وثيق (الدافع للنجاح - الدافع لتجنب الفشل) مع احتمالات النجاح أو الفشل فضلاً عن قيمة الحافز الخارجي للنجاح أو الفشل، ومعنى ذلك أن الدافع للإنجاز يتكون من شقين رئيسيين، الشق الأول: هو استعداد ثابت نسبياً عند الفرد، ولا يكاد يتغير بتغير المواقف المختلفة، أما الشق الثاني: فهو خاص باحتمالات النجاح أو الفشل وجاذبية الحافز الخارجي الموجب المسبب للنجاح، أو قيمة الحافز السالب المسبب للفشل. ويؤكد "Atkinson" أن هناك اختلافات بين الأفراد في درجة الميل إلى تحقيق النجاح، كما يختلف الفرد في داخله من موقف لآخر، حيث افترض أن هناك اختلافات بين الأفراد في قوة تجنب الفشل، فالأفراد الذين ينشدون النجاح يضعون أهدافاً متوسطة الصعوبة، في حين أن الأفراد أصحاب الدافعية المنخفضة للإنجاز إما أن يضعوا أهدافاً عالية جداً، أو أهدافاً منخفضة جداً، وهم بذلك يتجنبون الفشل في حالة الأهداف المنخفضة (الرفوع، ٢٠١٤، ص ١٥٣-١٥٥).

[٢] نظرية ماكليلاند Macclelland Theory:

تعد هذه النظرية إحدى أهم النظريات التي لفتت أنظار الأوساط البحثية، فقد قام "Macclelland" بتفسير فهم دافعية الإنجاز لدى الطلاب في البيئة المدرسية، وركز في دراساته على طبيعة دافع الإنجاز وطرق قياسه وعلاقته بمتغيرات أخرى. حيث كان "Macclelland" متأثراً بنظرية التحليل النفسي، وجمع في مناهج بحوثه بين التحليل الإكلينيكي للدافعية، وبين صرامة المنهج التجريبي في علم النفس، وكذلك قام بدراسة أهمية التمييز بين الدوافع اللاشعورية، وبين الدوافع الشعورية لكونها محددات مختلفة للسلوك، كما لخص الدوافع من حيث تأثيرها على السلوك إلى أربعة أنواع رئيسية هي: الدافع إلى الإنجاز، والدافع إلى التسلسل، والدافع إلى الانتماء، والدافع إلى التجنب.

وقد فسر الدافع للإنجاز في أن بعض الأفراد الذين لديهم نزعة عالية للإنجاز، وقدرة على الوصول لأهداف معينة وطموح ورغبة في النجاح، فهم لديهم القدرة على القيام بعمل متقن وجيد وبمثابرة واستقلالية، حيث يرى "Macclelland" أن الطلاب الذين يتميزون بالتحصيل المرتفع والتميز الناتج من التحصيل يعتبرون من ذوي الدافعية العالية للإنجاز، بعكس الطلاب الذين يسعون للمكافأة فقط، فالدافع عند "Macclelland" ما هو إلا رابطة

انفعالية قوية تقوم على مدى توقعنا لاستجاباتنا عند التعامل مع أهداف معينة (محمد وفليح، ٢٠٢٢، ص ٤٧٣).

أهمية الدافعية للإنجاز ومكوناتها:

تكسب الدافعية المرتفعة للإنجاز الأفراد المثابرة والكفاءة في أشكال مختلفة من الأداء ويصبح لديهم مفهوم مرتفع عن ذاتهم، فهم كثيرون الحركة وراغبون في التطور والنمو، ولديهم قدرة أكبر على تحمل الضغوط ومقاومتها. وتظهر أهمية الدافعية للإنجاز في كونها تنمي العديد من الخصائص لدى الفرد ومنها: السعي نحو الإتقان والتميز، والقدرة على تحديد الهدف، والقدرة على استكشاف البيئة، والقدرة على تحمل المسؤولية، والقدرة على التعامل مع الذات، والقدرة على تعديل المسار، والقدرة على التخطيط الجيد (Petri & Govern, 2004).

ولقد أشار (Mavis, 2001) إلى ثلاثة مكونات لدافعية الإنجاز هي:

١- الدافع المعرفي: ويشير إلى محاولة إشباع الفرد حاجاته؛ لأن يعرف ويفهم الأمر الذي يعينه على أداء مهامه بكفاءة أكبر.

٢- توجيه الذات: وهي رغبة الفرد في الشهرة والسمعة والمكانة التي يحققها عن طريق الأداء المميز، مما يعزز لديه الشعور بالكفاءة والاحترام لذاته.

٣- دافع الانتماء: ويشير إلى رغبة الفرد في الحصول على رضا الآخرين، وتحقيق إشباعه من هذا القبيل، ويستخدم الفرد نجاحه وإنجازه كأداة للحصول على الاعتراف والتقدير من جانب أولئك الذين يعتمد عليهم في تعزيز ثقته بنفسه.

- مبررات العلاقة المفترضة بين متغيرات البحث:

يُعد البعد الروحي من أهم سمات الكائن الإنساني، فهو البعد الذي تتواجد فيه الظاهرة الإنسانية في تميزها الفريد، فتظهر القدرات الإنسانية المتمثلة في الحب والضمير والتي يطلق عليها تجاوز الذات، فالإنسان يتخطى ذاته إما تجاه كائن بشري آخر، أو تجاه معنى ما، ويكون الحب هو تلك المقدرة التي تُمكن الإنسان من إدراك كائن بشري آخر في صميم تفرد، ويكون الضمير هو المقدرة التي تُمكنه من إدراك وفهم معنى أي موقف (Pant & Srivastava, 2019).

وفي العصر الحالي الذي يتميز بتغلب الجانب المادي على كافة جوانب الحياة، وتعدد الصراعات والمشاحنات والكوارث، والأزمات، والضغوط في الأسرة، والعمل، والدراسة. تظهر الحاجة الماسة للاهتمام بالجانب الروحي في الإنسان من الناحيتين النظرية والعملية، وذلك

بتطوير البرامج التدريبية لتنمية النقاء الروحي لدى الإنسان الذي قد يتأثر بالأحداث والمواقف التي يواجهها، ولا يستطيع مواجهتها بطرق فعالة. فالفرد يحتاج إلى التوجيه والإرشاد الذي يجعله يعيد الثقة بنفسه من جديد وفي الآخرين كذلك، ويقبل على الحياة بكل ما فيها من أحداث؛ وبمعنى آخر ينمي ذكاءه الروحي ومهاراته الروحية؛ لأن الذكاء الروحي هو المحرك الرئيسي للإنسان الذي يوجهه دوماً نحو فعل الخير، وعبادة الله بيقين وخشوع؛ ولذلك فإن نقصانه أو غيابه يجعل الإنسان تائهاً ضائعاً، ويصبح أسيراً لرغباته وإشباع ملذاته واحتياجاته الدنيوية (أرنوط، ٢٠٠٨، ص ٣١٣).

وللذكاء الروحي دور محوري في تحسين الاندماج الأكاديمي لدى الطلاب، ومن ثم فإن معرفتهم بالذكاء والانفعالات الإيجابية تُضيف رؤى جديدة لممارساتهم الأكاديمية وزيادة وعيهم بقوة مواردهم العقلية/ الروحية لحل المشكلات وتحسين أدائهم الأكاديمي وزيادة الرفاهية الأكاديمية لديهم. (Ma & Wang, 2022, P. 4)

ويهدف الذكاء الروحي إلى مواجهة الأزمات والمشكلات والضغوط التي تواجه الطلاب، كما يُعد نوعاً من اكتشاف الذات والتعلم، فهو يسمح للعقل بالانفتاح والتساؤل الذاتي لفهم العلاقات الداخلية بشكل أفضل، ويعطى مساحة للتفكير الوجودي النقدي والوعي الذاتي، والقدرة على التواصل مع الآخرين، والتصرف بشكل هادف، وحل المشكلات من منظور أوسع، والتفكير في التفكير (Stiliya & Pandey, 2022, P. 122)

وتُعد الدافعية للإنجاز من الموجهات الأساسية التي تؤدي دوراً مهماً وحيوياً في سلوك الطلاب ومن خلالها يمكن تنمية الرغبة لديهم في الأداء وتحقيق النجاح والتفوق في الدراسة الأكاديمية، الأمر الذي يمكن معه القول: إن قدرة المتعلمين على تحقيق أهدافهم تتوقف إلى حد كبير على ما يتوفر لديهم من دافعية للإنجاز.

ولقد تناولت بعض الدراسات العلاقة بين الدافعية والذكاء الروحي، فلقد توصلت دراسة كلٍ من: (Khadiwi, et al., 2014); (Nobari & Shokri, 2014); (Siddiqui, 2013) و(عربي وآخرون، ٢٠١٦)، و(عبد اللاه، ٢٠٢٠) إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الدافعية للإنجاز والذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة.

كما تُعد الصلابة الأكاديمية عاملاً وقائياً لخلل التنظيم الانفعالي لدى الطلاب (Mohamed & Hussien, 2021) وتحفزهم على المشاركة النشطة في المواقف التعليمية المختلفة، وفي التكيف والتفاعل مع الآخرين في البيئة الأكاديمية، وتجعلهم يتعلمون من

خبراتهم السابقة سواء كانت إيجابية أو سلبية (Nanavaty et al., 2016). والصلابة الأكاديمية تسهم في تعزيز الدعم الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية الإيجابية بين الطلاب، وتساعدتهم في التغلب على التحديات وتحقيق الأهداف. (McClellan, 2013)

ويرى (Abassi et al., 2024) أن الصلابة الأكاديمية والذكاء الروحي لهما دور كبير في تخفيف الضغوط وأعراض الاحتراق النفسي لدى الطلاب، ويسمح لهم بإدراك انفعالاتهم، وانفعالات الآخرين وإدارتها والتعبير عنها والتفاعل معها. وقد أوضحت دراسات كل من: (Seyedabadi et al., 2024); (Pordel, 2024) وجود علاقة ارتباطية بين الصلابة الأكاديمية والذكاء الروحي، وأن التدريب على الذكاء الروحي يعزز الصلابة والتكيف الاجتماعي لدى الطلاب حيث إن الذكاء الروحي يسهم في تحسين العلاقات الاجتماعية بين الطلاب، وتحفيزهم على عملية التعلم ويسهم في التكيف الناجح في المواقف الأكاديمية المختلفة، وبالتالي يسهم في زيادة الصلابة، الأمر الذي يؤدي إلى تقليل أعراض الضغوط المختلفة لدى الطلاب.

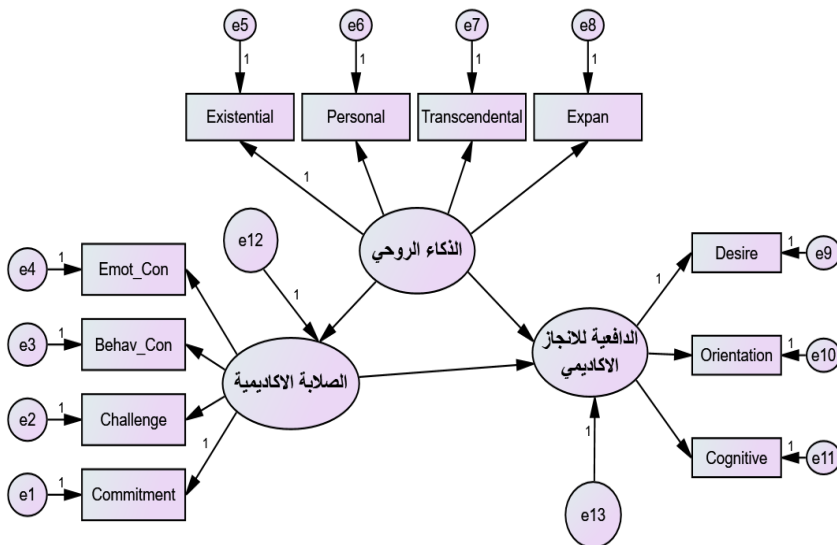
هذا فضلاً عما تبين من خلال نتائج الدراسات والبحوث الوقائية للصلابة بأن تنمية الصلابة تؤدي إلى زيادة معامل التقييم الإيجابي للذات والإحساس بالتطور والارتقاء الشخصي والاعتقاد بأن الحياة هادفة وذات معنى، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى تحسين جودة العلاقات الاجتماعية المتبادلة مع الآخرين والقدرة على إدارة الفرد لحياته بفاعلية، فضلاً عن الإحساس بامتلاك زمام الذات، وتقليل احتمالات المعاناة من الاكتئاب والقلق وكافة مظاهر الاضطراب النفسي، كذلك شعور الفرد بالأمن والأمان والطمأنينة النفسية التي هي أحد مظاهر الصحة النفسية الإيجابية (Prabawa, 2024).

كما أوضحت نتائج الدراسات السابقة أن الصلابة الأكاديمية تقوم بدور حيوي في تنمية الدافعية للعمل والإنجاز الدراسي لدى الطلاب، حيث إن دور الصلابة في التغلب على الضغوط جعلها تعمل كمدعم للإنجاز الدراسي عند الطلاب (Abdollahi & Noltemeyer, 2018); (Abdollahi et al., 2020).

كذلك أسفرت نتائج دراسة (زينه، ٢٠٢٢) من وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين الصلابة النفسية والأمن النفسي ودافعية الإنجاز، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في متغيرات الدراسة لصالح الذكور من طلاب الجامعة. كما أوضحت الدراسة أن دافعية الإنجاز من أكثر المتغيرات المنبئة بالصلابة النفسية.

وهذا ما أشارت إليه دراسة (أحلام، ٢٠١٨) من أن مستوى الصلابة النفسية المنخفض تلازم مع وجود دافعية للتعلم منخفضة لدى طلاب الجامعة، وأشارت أنه يمكن التنبؤ بالدافعية للتعلم من خلال الصلابة النفسية. فالفرد الذي يتمتع بالصلابة النفسية يستخدم التقييم واستراتيجيات المواجهة بفاعلية، وهذا يشير إلى أن لدى الفرد مستوى عال من الثقة النفسية والدافعية للإنجاز.

من خلال العرض السابق للإطار النظري والدراسات السابقة، وفي ضوء رؤية الباحثة يمكن اقتراح النموذج التالي شكل (١) الذي يوضح العلاقات السببية بين الذكاء الروحي (كمتغير مستقل)، والصلابة الأكاديمية (كمتغير وسيط)، والدافعية للإنجاز (كمتغير تابع).



شكل (١) النموذج البنائي المقترح للعلاقات بين متغيرات البحث

فروض البحث:

١. توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الصلابة الأكاديمية والذكاء الروحي لدى عينة من طلاب الجامعة.
٢. توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الذكاء الروحي والدافعية للإنجاز لدى عينة من طلاب الجامعة.
٣. لا توجد فروق دالة إحصائية في الصلابة الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة تبعًا لاختلاف النوع (ذكر/ أنثى) ومستوى التحصيل الدراسي (مرتفع/ منخفض) والتفاعل بينهما.
٤. لا توجد فروق دالة إحصائية في الذكاء الروحي لدى عينة من طلاب الجامعة تبعًا لاختلاف النوع (ذكر/ أنثى) ومستوى التحصيل الدراسي (مرتفع/ منخفض) والتفاعل بينهما.
٥. لا توجد فروق دالة إحصائية في الدافعية للإنجاز لدى عينة من طلاب الجامعة تبعًا لاختلاف النوع (ذكر/ أنثى) ومستوى التحصيل الدراسي (مرتفع/ منخفض) والتفاعل بينهما.
٦. يشكل متغير الذكاء الروحي (كمتغير مستقل) والصلابة الأكاديمية (كمتغير وسيط) والدافعية للإنجاز (كمتغير تابع) - نموذجًا بنائيًا - يفسر العلاقات السببية (التأثيرات) بين هذه المتغيرات لدى عينة من طلاب الجامعة.

منهج البحث وإجراءاته:

- المنهج المستخدم:
يعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي، حيث إنه هو المنهج الملائم لطبيعة البحث، والذي يتم من خلاله جمع المعلومات عن الظاهرة موضوع البحث، ومن ثم توصيفها وتحليلها؛ مما يساعد في تحقيق أهداف البحث.
- حدود البحث:
تتمثل في متغيرات البحث، وتشمل الذكاء الروحي (المتغير المستقل)، والصلابة الأكاديمية (المتغير الوسيط)، والدافعية للإنجاز (المتغير التابع)، كما تتمثل في الأدوات والمقاييس المستخدمة في جمع البيانات وأساليب المعالجة الإحصائية، وعينة البحث كانت من طلاب

الفرقة الثانية بالمعهد العالي للخدمة الاجتماعية بالإسكندرية الذين طبقت عليهم أدوات البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٢٤/٢٠٢٥ م.

- عينة البحث:

١- المشاركون في عينة حساب الخصائص السيكومترية: استخدمت هذه العينة للتأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث (الصدق - الثبات)، وتكونت من (١٣٥) طالبًا وطالبة من طلاب المعهد العالي للخدمة الاجتماعية بالإسكندرية، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية منتظمة وتتراوح أعمارهم بين (١٨ - ٢٠) سنة، بواقع (٤٥) ذكرًا و(٩٠) أنثى، كذلك بواقع (٦٢) منخفض التحصيل الدراسي و(٧٣) مرتفع التحصيل الدراسي.

٢- المشاركون في عينة البحث الميداني: تكونت من (٣٦٩) طالبًا وطالبة من طلاب من المعهد العالي للخدمة الاجتماعية بالإسكندرية، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية منتظمة، وتتراوح أعمارهم بين (١٨ - ٢٠) سنة، بواقع (١٢٦) ذكرًا و(٢٤٣) أنثى، كذلك بواقع (١٨٩) منخفض التحصيل الدراسي، تم تحديدهم وفقًا لتقديراتهم في العام الجامعي السابق ٢٠٢٣/٢٠٢٤، حيث تتراوح درجات التقدير العام لديهم من (٥٠٪ - ٦٤٪ تقدير عام مقبول) و(١٨٠) مرتفع التحصيل الدراسي، تتراوح درجات التقدير العام لديهم من (٧٥٪ - ٨٤٪ تقدير عام جيد جدًا) - حيث لم يتواجد في هذا العام طلاب ناجحون بتقدير ممتاز -، وذلك بهدف التحقق من فروض البحث ويوضح جدول (١) الإحصاءات الوصفية لمتغيرات البحث.

جدول (١)
الإحصاءات الوصفية لمتغيرات البحث

الخطأ المعياري	التفرطح	التواء	المدى	الوسيط	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	متغيرات البحث وأبعادها	
0.38	-1.17	-0.28	27	24	7.27	22.76	التفكير الوجودي النقدي	الذكاء الروحي
0.29	-1.51	0.12	21	15	5.55	15.43	إنتاج المعنى الشخصي	
0.37	-1.4	0.26	24	15	7.16	16.57	الوعي المتسامي	
0.3	-1.5	0.31	20	12	5.78	14.9	اتساع حالة الوعي	
0.41	-0.8	0.03	36	33	7.86	32.7	الالتزام الأكاديمي	الصلابة الأكاديمية
0.36	-0.86	-0.17	29	25	6.94	24.61	التحدي الأكاديمي	
0.17	-0.63	0.41	14	11	3.29	12.33	التحكم السلوكي	
0.2	-0.92	0.33	15	11	3.91	12.37	التحكم الانفعالي	
0.46	-0.89	0.02	35	29	8.85	29.28	الرغبة في التميز والنجاح	الدافعية للإنجاز
0.43	-0.78	0.03	36	29	8.34	28.3	التوجه نحو الهدف	
0.44	-0.98	0.01	35	28	8.4	28.17	الطموح المعرفي	

يتضح من جدول (١) أن أبعاد الذكاء الروحي جاءت ضمن متوسطات تتراوح ما بين ١٤.٩٠ إلى ٢٢.٧٦، وكان أعلى متوسط في بُعد التفكير الوجودي النقدي (٢٢.٧٦) مما يشير إلى مستوى جيد من القدرة التأملية لدى الطلاب في القضايا الوجودية، بينما كان أقلها اتساعاً حالة الوعي (١٤.٩٠)، مما يعكس الحاجة إلى تنمية هذا البُعد المرتبط بتجارب الوعي العميقة.

أما بالنسبة لأبعاد الصلابة الأكاديمية، فقد حقق الالتزام الأكاديمي أعلى متوسط (٣٢.٧٠)، يليه التحدي الأكاديمي (٢٤.٦١)، مما يدل على مستوى مرتفع نسبياً من قدرة الطلاب على الالتزام بمهامهم الأكاديمية ومواجهة التحديات الدراسية. في المقابل، كانت مستويات التحكم السلوكي والانفعالي منخفضة نسبياً (١٢.٣٣ و ١٢.٣٧ على التوالي)، وهو ما قد يشير إلى وجود صعوبات في تنظيم السلوك والانفعالات في السياقات الدراسية الضاغطة لدى الطلاب.

وفيما يتعلق بالدافعية للإنجاز، أظهرت الأبعاد الثلاثة (الرغبة، التوجه، الطموح) متوسطات متقاربة (٢٩.٢٨، ٢٨.٣٠، ٢٨.١٧ على التوالي)، وهو مؤشر يدل على وجود دافعية جيدة للإنجاز لدى الطلاب، ويعكس رغبة واضحة في تحقيق التميز والتقدم الأكاديمي. كما أظهرت القيم السالبة الطفيفة للالتواء والتفرطح عبر معظم الأبعاد؛ أن التوزيع يميل إلى التوزيع الطبيعي مع انبساط بسيط، وهو ما يتفق مع ملاحظات اختبارات الاعتدالية أحادية البعد، ويبرر استخدام طرائق تقدير تأخذ بعين الاعتبار ضعف الاعتدالية مثل MLR. وتشير هذه النتائج عمومًا إلى وجود تباين كافٍ في درجات الطلاب على جميع الأبعاد، مما يسمح بإجراء مزيد من التحليلات البنوية لاختبار العلاقات بين الذكاء الروحي، والصلابة الأكاديمية، والدافعية للإنجاز، بما في ذلك اختبار التأثيرات المباشرة، وغير المباشرة، والوساطة.

أدوات البحث

١- مقياس الذكاء الروحي (إعداد/ (King, 2008) ترجمة (أبو الحسن، ٢٠٢٠):
أ- الهدف من المقياس: يهدف هذا المقياس إلى قياس الذكاء الروحي لدى عينة من طلاب الجامعة.

ب- وصف المقياس: يتألف هذا المقياس من (٢٤) مفردة لقياس الذكاء الروحي، وجميع المفردات في الاتجاه الموجب ماعدا المفردة رقم (٦) في الاتجاه السالب، ويمكن الحصول على مجموع النقاط على المقياس ككل من خلال تجميع الردود على جميع المفردات، وكلما ازدادت الدرجة على المقياس كلما ازداد مستوى الذكاء الروحي، وقد قام (أبو الحسن، ٢٠٢٠) بترجمة مفردات المقياس من النسخة الأصلية (King, 2008)، وعرضها على أحد المتخصصين بالترجمة، وعدلت بعض المفردات من حيث الصياغة؛ لتتفق مع البيئة العربية وعينة التقنيين التي بلغت (ن = ١٦٩) طالبًا من طلاب جامعة الزقازيق تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

وقد تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ عند حذف المفردة (Scale if item deleted) للمقياس ككل وبلغ (٠.٨٩١)، وتشير النتائج إلى حذف المفردة رقم (٦) وهي المفردة الوحيدة السالبة في المقياس وتفيد (من الصعب بالنسبة لي أن أشعر بأي شيء آخر غير مادي ملموس)؛ حيث إن معامل ارتباطها بالمقياس ككل (corrected item-total correlation)، كان ضعيفًا (-٠.٠٧٥)، وقد تم حذفها.

وبعد حذف المفردة رقم (٦) تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للمقياس ككل (٠.٩٠٠)، وبطريقة التجزئة النصفية سيبرمان - براون (٠.٨٧٦)، وللتجزئة النصفية جتمان (٠.٨٧٥).

ج- صدق المقياس:

تم حساب صدق المقياس عن طريق حساب معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس في حالة حذف المفردة (corrected item-total correlation)، وامتدت (من ٠.٣٣٨ إلى ٠.٦٣٠).

وتم حساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الارتباط بين المفردة والمقياس ككل، وامتدت من (٠.٤١٢ إلى ٠.٦٧٦)، وجميعها دالة عند (٠.٠٠١).

وعلى ذلك، فإن المقياس الحالي أصبح في صورته النهائية مكوناً من (٢٣) مفردة موزعة على أربعة أبعاد هي: التفكير الوجودي النقدي (٧) مفردات، وإنتاج المعنى الشخصي (٥) مفردات، والوعي المتسامي (٦) مفردات، واتساع حالة الوعي (٥) مفردات.

د- ثبات المقياس: تم حساب عدة مؤشرات لحساب ثبات مقياس الذكاء الروحي منها معامل ألفا كرونباخ (α)، وأوميغا (ω)، وأوميغا²، وأوميغا³، ومتوسط التباين المستخرج (AVE)، والنتائج يوضحها جدول (٢):

جدول (٢)

معاملات ثبات مقياس ألفا كرونباخ (α)، وأوميغا (ω)، وأوميغا²، وأوميغا³، ومتوسط التباين المستخرج (AVE) لمقياس الذكاء الروحي

المقياس	معامل				متوسط التباين المستخرج (AVE)
	ألفا كرونباخ (α)	أوميغا (ω)	أوميغا ²	أوميغا ³	
الذكاء الروحي	0.939	0.945	0.945	0.95	0.815

يتضح من جدول (٢) إن مقياس الذكاء الروحي يتمتع بثبات مرتفع جداً، حيث بلغ معامل ألفا كرونباخ ٠.٩٣٩، وهي قيمة تدل على اتساق داخلي ممتاز. كما أظهرت معاملات أوميغا المختلفة ($\omega = 0.945$ ، $\omega^2 = 0.945$ ، $\omega^3 = 0.950$) أن الثبات موثوق عبر نماذج القياس المختلفة. بلغ متوسط التباين المستخرج (AVE) قيمة ٠.٨١٥، وهي أعلى من الحد المقبول (٠.٥٠)، مما يشير إلى صدق تلازمي مرتفع وقدرة البعد على تفسير نسبة كبيرة من التباين في مفرداته.

هـ - تصحيح المقياس:

يتم الاستجابة على مفردات المقياس من خلال مقياس متدرج الاستجابات مؤلف من (٥) نقاط ١ درجة = (ليس صحيحًا على الإطلاق بالنسبة لي) إلى ٥ درجات = (صحيح تمامًا بالنسبة لي). ويمثل مستوى الذكاء الروحي المقابل لنسبة الدرجات التي قد يحصل عليها الطلاب في: من ١ - ٥٧ (منخفض)، و من ٥٨ - ٨٠ (متوسط)، ومن ٨١ - ١١٥ (مرتفع).

٢- مقياس الصلابة الأكاديمية (إعداد/ (Benishek et al., 2005) ترجمة (محمد، وأحمد، ٢٠٢٠):

أ- الهدف من المقياس: يهدف هذا المقياس إلى قياس الصلابة الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة.

ب- وصف المقياس: يُعد هذا المقياس الصورة المعدلة للإصدار الأول الذي أعده (Benishek & Lopez, 2001) استنادًا إلى نظرية (Kobasa, 1978) في الصلابة النفسية وأبحاث الدافعية الأكاديمية لدى (Dweek et al., 1988; 2002 في: (محمد وأحمد، ٢٠٢٠). المقياس في إصداره الأول تكون من (١٨) مفردة تقيس الالتزام والتحكم والتحدى، وهو من المقاييس القليلة- في حدود إطلاع الباحثة- الذي تم إعداده لقياس الصلابة الأكاديمية، وليس الصلابة النفسية بصفة عامة، وفي الصورة المعدلة تكون المقياس في صورته الأولية من (٤٠) مفردة لقياس الصلابة الأكاديمية (Benishek et al., 2005).

ج- رأى الخبراء (صدق المحكمين)

قام (محمد وأحمد، ٢٠٢٠) بترجمة مفردات المقياس الـ (٤٠)، وعرضها على ثمانية من المتخصصين في علم النفس استنادًا إلى حساب نسبة صدق المحتوى Content validity ration (CVR). وبناءً عليه تم حذف المفردة (٣٦) من المقياس الفرعي للالتزام، والمفردات (١٨، ٢٣، ٣٤) من المقياس الفرعي للتحكم، والمفردة (٣١) من المقياس الفرعي للتحدى، وبالتالي أصبح المقياس مكونًا من ٣٥ مفردة. كما أشارت النتائج أن معاملات صدق المحتوى للمقاييس الفرعية الثلاثة على التوالي (٨٣.٩، ٨١.٧، ٩٠.٩) وبلغ معامل صدق المقياس ككل ٨٥.٥٠ وهذا يعنى تحقق صدق محتوى مقبول للمقياس.

د - صدق المقياس:

١ - الصدق العاملي factorial validity

تم إجراء التحليل العاملي بنوعيه الاستكشافي exploratory والتوكيدي confirmatory قد خلصت النتائج إلى وجود عامل عام للصلابة الأكاديمية من الدرجة الثانية تتشبع عليه أربعة عوامل.

٢ - الصدق التقاربي والصدق التباعدي Convergent and divergent

يُعتبر الصدق التقاربي عن مدى ارتباط المقياس مع مقاييس أخرى صادقة تقيس نفس المفهوم أو مفاهيم أخرى قريبة، يتوقع وجود علاقة بينها وبين المفهوم الذي يقيسه المقياس المراد التحقق من صدقه.

وحسب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس الصلابة الأكاديمية والدرجة الكلية لكل من مقياس أساليب مواجهة أحداث الحياة اليومية الضاغطة (كمؤشر للصدق التقاربي) ومقياس العصابية أحد المقاييس الفرعية من مقياس الشخصية المعدل (Eysenck) (كمؤشر للصدق التباعدي) على عينة بلغت (ن = ٢٣٣).

وكشفت النتائج عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ بين الدرجة الكلية لمقياس الصلابة الأكاديمية والدرجة الكلية لكل من مقياس أساليب مواجهة أحداث الحياة اليومية الضاغطة، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠.٦٢) مما يعطى مؤشراً لتحقيق الصدق التقاربي للمقياس، في حين كانت هناك علاقة سالبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ بين الدرجة الكلية لمقياس الصلابة الأكاديمية والدرجة الكلية لمقياس العصابية لدى عينة التقنين، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (-٠.٣٧) مما يعطى مؤشراً لتحقيق الصدق التباعدي للمقياس.

هـ - الاتساق الداخلي للمقياس: بعد إجراء التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي للمقياس، تم التحقق من الاتساق الداخلي له، وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للبعد. هذا من ناحية، وحساب الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس من ناحية أخرى.

واتضح أن جميع معاملات الارتباط بين مفردات كل بعد، والدرجة الكلية للبعد دالة عند مستوى ٠.٠١ وكانت قوة العلاقة - ما بين المتوسطة والقوية - فتراوحت قيم معاملات الارتباط في بعد الالتزام الأكاديمي ما بين (٠.٤١ : ٠.٨٢) وبعد التحدي الأكاديمي

(٠.٣٥ : ٠.٦٩) وبعد التحكم السلوكي (٠.٥٩ : ٠.٧٥) وبعد التحكم الانفعالي (٠.٦٢ : ٠.٧٠) وكانت معاملات الارتباط ما بين الأبعاد الأربعة والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى ٠.٠١ وبلغت قيمها على التوالي (٠.٧٧ / ٠.٦٥ / ٠.٥٦ / ٠.٦٥)، وعليه فإن المقياس يتمتع بالاتساق الداخلي.

وعلى ذلك، فإن المقياس الحالي أصبح في صورته النهائية مكوناً من (٣١) مفردة موزعة على أربعة أبعاد هي: الالتزام الأكاديمي (١٢) مفردة، والتحدي الأكاديمي (٩) مفردات، والتحكم السلوكي (٥) مفردات، والتحكم الانفعالي (٥) مفردات.

و- ثبات المقياس: تم حساب عدة مؤشرات للتأكد من ثبات مقياس الصلابة الأكاديمية، منها معامل ألفا كرونباخ (α)، وأوميغا (ω)، وأوميغا²، وأوميغا³، ومتوسط التباين المستخرج (AVE)، والنتائج يوضحها جدول (٣):

جدول (٣)

معاملات ثبات مقياس ألفا كرونباخ (α)، وأوميغا (ω)، وأوميغا²، وأوميغا³، ومتوسط التباين المستخرج (AVE) لمقياس الصلابة الأكاديمية

المقياس	معامل				متوسط التباين المستخرج (AVE)
	ألفا كرونباخ (α)	أوميغا (ω)	أوميغا ²	أوميغا ³	
الصلابة الأكاديمية	0.848	0.911	0.911	0.905	0.757

يتضح من جدول (٣) أن مقياس الصلابة الأكاديمية أظهر درجة مرتفعة من الثبات، حيث بلغت $\alpha = 0.848$ ، وهي تدل على مستوى جيد من الثبات، وكانت معاملات أوميغا مرتفعة أيضاً ($\omega = 0.911$)، مما يعزز الثقة في الاتساق الداخلي لهذا المقياس AVE بلغ ٠.٧٥٧، وهي قيمة ممتازة، تعكس صدق تلازمي مرتفع.

ز- تصحيح المقياس: تتم الاستجابة على مفردات المقياس من خلال مقياس متدرج الاستجابات (أرفض بشدة/ أرفض/ أوافق/ أوافق بشدة) حيث تعطى الدرجات (١ / ٢ / ٣ / ٤) على الترتيب لكل استجابة، وبالتالي فإن درجات الطلاب تقع في المدى من (٣١ - ١٢٤) وكلما ارتفعت درجة الطالب دل ذلك على ارتفاع الصلابة الأكاديمية لديه.

٣- مقياس الدافعية للإنجاز (إعداد/ الباحثة):

أ- الهدف من المقياس: يهدف هذا المقياس إلى قياس الدافعية للإنجاز لدى عينة من طلاب الجامعة.

ب- وصف المقياس: لبناء هذا المقياس اطلعت الباحثة على العديد من الدراسات والبحوث العربية والأجنبية التي تناولت موضوع الدافعية للإنجاز مثل دراسة (الصبحية، ٢٠١٣)، ودراسة (اليوسف، ٢٠١٨)، ودراسة (محمد وآخرون، ٢٠٢٣)، ودراسة (Aziz & Mohajeran, 2025) كما اطلعت الباحثة على المقاييس والاستبيانات التي تم استخدامها في هذه الدراسات لقياس الدافعية للإنجاز، وكذلك بعض المقاييس مثل مقياس (ياسين، وعلى، ٢٠١٣)، ومقياس (Utvaer & Haugan, 2016) ومقياس (موسى، ٢٠١٨)، ومقياس (السيد، ٢٠١٩)، ومقياس (مسفر، ٢٠١٩).

ولقد كان عدد المفردات لكل بعد من أبعاد مقياس الدافعية للإنجاز في صورته الأولية كالاتي: بُد الرغبة في تحقيق النجاح والتفوق الأكاديمي (٩) مفردات، وبُعد التوجه نحو الهدف (١٠) مفردات، وبُعد الطموح المعرفي (١٠) مفردات.

ج- صدق المقياس:

➤ صدق المحكمين وصدق لاوشي: قامت الباحثة بحساب صدق مقياس الدافعية للإنجاز باستخدام صدق المحكمين وصدق المحتوى للاوشي Lawshe Content Validity Ratio (CVR) حيث تم عرض المقياس في صورته الأولية على عدد (٩) أساتذة علم النفس التربوي والصحة النفسية بالجامعات المصرية مصحوبًا بمقدمة تمهيدية تضمنت توضيحًا لمجال البحث، والهدف منه، والتعريف الإجرائي لمصطلحاته، بهدف التأكد من صلاحيته وصدقه لقياس الدافعية للإنجاز لدى عينة من طلاب الجامعة، وإبداء ملاحظاتهم حول مدى: (ملائمة صياغة مفردات المقياس - وضوح تعليمات المقياس - كفاية مفردات المقياس - وضوح ومناسبة خيارات الإجابة) علاوة على تعديل أو حذف أو إضافة ما يحتاج إلى ذلك.

وقد قامت الباحثة بحساب نسب اتفاق السادة المحكمين على كل مفردة من مفردات المقياس من حيث: مدى تمثيل مفردات المقياس لقياس الدافعية للإنجاز لدى عينة من طلاب الجامعة. كما قامت الباحثة بحساب صدق المحتوى باستخدام معادلة لاوشي Lawshe لحساب نسبة صدق المحتوى (CVR) Content Validity Ratio لكل مفردة من مفردات مقياس الدافعية للإنجاز (In Johnston, Wilkinson, 2009, 5). ويوضح جدول (٤) نسب اتفاق المحكمين ومعامل صدق لاوشي لمفردات مقياس الدافعية للإنجاز.

جدول (٤)

نسب اتفاق المحكمين ومعامل صدق لاوشى لمفردات مقياس الدافعية للإنجاز (ن=٩)

م	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق %	معامل صدق لاوشى CVR	القرار المُتعلق بالمفردة	م	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق %	معامل صدق لاوشى CVR	القرار المُتعلق بالمفردة
١	٩	١٠٠,٠٠	١,٠٠٠	تُقبل	١٦	٨	٨٨,٨٩	٠,٧٧٨	تُقبل وتُقبل
٢	٩	١٠٠,٠٠	١,٠٠٠	تُقبل	١٧	٩	١٠٠,٠٠	١,٠٠٠	تُقبل
٣	٩	١٠٠,٠٠	١,٠٠٠	تُقبل	١٨	٩	١٠٠,٠٠	١,٠٠٠	تُقبل
٤	٩	١٠٠,٠٠	١,٠٠٠	تُقبل	١٩	٩	١٠٠,٠٠	١,٠٠٠	تُقبل
٥	٨	٨٨,٨٩	٠,٧٧٨	تُقبل وتُقبل	٢٠	٩	١٠٠,٠٠	١,٠٠٠	تُقبل
٦	٩	١٠٠,٠٠	١,٠٠٠	تُقبل	٢١	٩	١٠٠,٠٠	١,٠٠٠	تُقبل
٧	٩	١٠٠,٠٠	١,٠٠٠	تُقبل	٢٢	٨	٨٨,٨٩	٠,٧٧٨	تُقبل وتُقبل
٨	٩	١٠٠,٠٠	١,٠٠٠	تُقبل	٢٣	٩	١٠٠,٠٠	١,٠٠٠	تُقبل
٩	٩	١٠٠,٠٠	١,٠٠٠	تُقبل	٢٤	٩	١٠٠,٠٠	١,٠٠٠	تُقبل
١٠	٩	١٠٠,٠٠	١,٠٠٠	تُقبل	٢٥	٩	١٠٠,٠٠	١,٠٠٠	تُقبل
١١	٩	١٠٠,٠٠	١,٠٠٠	تُقبل	٢٦	٦	٦٦,٦٧	٠,٣٣٣	تُحذف
١٢	٩	١٠٠,٠٠	١,٠٠٠	تُقبل	٢٧	٩	١٠٠,٠٠	١,٠٠٠	تُقبل
١٣	٩	١٠٠,٠٠	١,٠٠٠	تُقبل	٢٨	٩	١٠٠,٠٠	١,٠٠٠	تُقبل
١٤	٦	٦٦,٦٧	٠,٣٣٣	تُحذف	٢٩	٩	١٠٠,٠٠	١,٠٠٠	تُقبل
١٥	٩	١٠٠,٠٠	١,٠٠٠	تُقبل					
متوسط النسبة الكلية للاتفاق على المقياس					٩٦,٥٥٢ %				
متوسط نسبة صدق لاوشى للمقياس ككل					٠,٩٣١				

يتضح من جدول (٤) أن نسب اتفاق السادة المحكمين على كل مفردة من مفردات مقياس الدافعية للإنجاز تتراوح ما بين (٨٨.٨٩-١٠٠٪)، كما بلغت نسبة الاتفاق الكلية للسادة المحكمين على مفردات المقياس (٩٦.٥٥٢٪).

وعن نسبة صدق المحتوى (CVR) للاوشى يتضح من جدول (٤) أن جميع مفردات مقياس الدافعية للإنجاز تتمتع بقيمة صدق محتوى مقبولة، كما بلغ متوسط نسبة صدق المحتوى للمقياس ككل (٠.٩٣١) وهي نسبة صدق مقبولة. وقد استفادت الباحثة من آراء وتوجيهات السادة المحكمين من خلال مجموعة من الملاحظات مثل: (حذف عدد (٢) مفردة - تعديل صياغة بعض مفردات المقياس لتصبح أكثر وضوحاً - إعادة ترتيب لبعض المفردات بتقديم بعضها على بعض)؛ وعليه أصبح عدد مفردات كل بعد من أبعاد المقياس (٩) مفردات.

➤ صدق الاتساق الداخلي للمقياس: تم حساب الاتساق الداخلي لمقياس الدافعية للإنجاز عن طريق حساب:

- معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس، ودرجة البعد الذي تنتمي إليه.
 - معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس، والدرجة الكلية للمقياس.
 - معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس، والدرجة الكلية للمقياس.
- بداية يوضح جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجة المفردة، ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، والدرجة الكلية لمقياس الدافعية للإنجاز.

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين درجة المفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز (ن=١٣٥)

معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	معامل الارتباط بالبعد	م	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	معامل الارتباط بالبعد	م	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	معامل الارتباط بالبعد	م
البعد الثالث: الطموح المعرفي			البعد الثاني: التوجه نحو الهدف			البعد الأول: الرغبة في تحقيق النجاح والتفوق الأكاديمي		
.788**	.853**	١	.777**	.846**	١	.701**	.816**	١
.826**	.896**	٢	.812**	.871**	٢	.730**	.820**	٢
.816**	.879**	٣	.834**	.891**	٣	.741**	.871**	٣
.801**	.881**	٤	.836**	.898**	٤	.759**	.866**	٤
.812**	.913**	٥	.834**	.885**	٥	.706**	.829**	٥
.838**	.910**	٦	.872**	.907**	٦	.753**	.850**	٦
.830**	.908**	٧	.790**	.852**	٧	.773**	.852**	٧
.846**	.898**	٨	.780**	.841**	٨	.777**	.863**	٨
.809**	.887**	٩	.798**	.835**	٩	.723**	.818**	٩

يتضح من جدول (٥) أن:

- معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات مقياس الدافعية للإنجاز ودرجة البعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ مما يعني اتساق مفردات المقياس مع البعد الذي تنتمي إليه.
- معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات مقياس الدافعية للإنجاز والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ مما يعني اتساق مفردات المقياس مع درجته الكلية. ويوضح جدول (٦) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الدافعية للإنجاز والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٦)

معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الدافعية للإنجاز والدرجة الكلية للمقياس (ن=١٣٥)

م	البعد	معامل الارتباط
١	الرغبة في تحقيق النجاح والتفوق الأكاديمي.	.879**
٢	التوجه نحو الهدف.	.937**
٣	الطموح المعرفي.	.918**

ومن خلال حساب الاتساق الداخلي لمقياس الدافعية للإنجاز يتضح أن المقياس يتمتع بالاتساق الداخلي؛ مما يُشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي، والوثوق بالنتائج التي سيُسفر عنها البحث.

د- ثبات المقياس: تم حساب عدة مؤشرات للتأكد من ثبات مقياس الدافعية للإنجاز منها: معامل ألفا كرونباخ (α)، وأوميغا (ω)، وأوميغا^٢، وأوميغا^٣، ومتوسط التباين المستخرج (AVE)، والنتائج يوضحها جدول (٧):

جدول (٧)

معاملات ثبات مقياس ألفا كرونباخ (α)، وأوميغا (ω)، وأوميغا^٢، وأوميغا^٣، ومتوسط

التباين المستخرج (AVE) لمقياس الدافعية للإنجاز

المقياس	معامل				متوسط التباين المستخرج (AVE)
	ألفا كرونباخ (α)	أوميغا (ω)	أوميغا ^٢	أوميغا ^٣	
الدافعية للإنجاز	0.968	0.969	0.969	0.969	0.911

يتضح من جدول (٧) أن مقياس الدافعية للإنجاز أظهر درجة مرتفعة من الثبات، حيث بلغت $\alpha = 0.968$ و $\omega = 0.969$ ، وهي قيم تدل على موثوقية عالية جداً. $AVE = 0.911$ ، وهي قيمة مرتفعة جداً، تشير إلى أن المفردات تقيس المفهوم النظري بدقة عالية.

هـ- تصحيح المقياس:

حددت الباحثة طريقة الاستجابة على المقياس من خمس استجابات وهي: تنطبق على بدرجة (كبيرة جدًا، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جدًا) على أن يكون تقدير الاستجابات (١/٢/٣/٤/٥) على الترتيب، وبذلك تكون الدرجة القصوى (١٣٥) كما تكون أقل درجة (٢٧)، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع الدافعية للإنجاز لدى الطلاب، وتدل الدرجة المنخفضة على تدني مستوى الدافعية للإنجاز لديهم.

- نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

يتناول هذا الجزء اختبار صحة فروض البحث وتفسير ومناقشة النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

بداية اعتمدت الباحثة في التحليل الإحصائي للبيانات؛ للتأكد من صحة فروض البحث من عدمها على الأساليب الإحصائية الآتية:

١- معامل ارتباط بيرسون، حيث يستخدم لقياس التغير الذي يطرأ على المتغير y عندما تتغير قيم x والعكس صحيح. كما يستخدم في حالة البيانات الكمية، ويدل معامل الارتباط $(+)$ على علاقة موجبة تامة، ويدل معامل الارتباط $(-)$ على علاقة سالبة تامة، أما معامل الارتباط (صفر) على انعدام العلاقة (الفيل، ٢٠١٨، ص ١٥٤؛ و مراد، ٢٠١١، ص ص ١٤٦ - ١٤٧).

٢- تحليل التباين الأحادي في اتجاهين Two-Way ANOVA، حيث يستخدم هذا النوع من تحليل التباين في حالة وجود متغير تابع واحد، وعدد (٢) متغير مستقل، ويريد الباحث الكشف عن تأثير كل منهما على حدة وتأثيرهما معًا في المتغير التابع (ربيع، ٢٠٠٨). وقد استخدمت الباحثة في التحليل الإحصائي للبيانات حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS 20) وذلك لإجراء المعالجات الإحصائية، وفيما يلي اختبار صحة فروض البحث وتفسير ومناقشة النتائج:

١- اختبار صحة الفرض الأول ومناقشتها وتفسيرها:

والذي ينص على أنه: "توجد علاقة دالة إحصائية بين الصلابة الأكاديمية، والذكاء الروحي لدى عينة من طلاب الجامعة".

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة معامل ارتباط "بيرسون" لحساب معاملات الارتباط بين الصلابة الأكاديمية والذكاء الروحي لدى عينة من طلاب الجامعة، والنتائج يوضحها جدول (٨):

جدول (٨)

المصفوفة الارتباطية بين الصلابة الأكاديمية والذكاء الروحي لدى عينة من طلاب الجامعة
(ن=٣٦٩)

الذكاء الروحي					المتغيرات	
المجموع الكلي	اتساع حالة الوعي	الوعي المتسامي	إنتاج المعنى الشخصي	التفكير الوجودي الناقد		
.874**	.759**	.804**	.801**	.863**	الالتزام الأكاديمي.	الصلابة الأكاديمية
.776**	.673**	.728**	.674**	.781**	التحدي الأكاديمي.	
.547**	.496**	.500**	.472**	.547**	التحكم السلوكي.	
.682**	.701**	.667**	.605**	.563**	التحكم الانفعالي.	
.866**	.777**	.808**	.770**	.838**	الدرجة الكلية	

يتضح من جدول (٨) أنه توجد علاقة موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين جميع أبعاد الصلابة الأكاديمية (الالتزام الأكاديمي- التحدي الأكاديمي- التحكم السلوكي- التحكم الانفعالي) ومجموعها الكلي وجميع أبعاد الذكاء الروحي (التفكير الوجودي الناقد- إنتاج المعنى الشخصي- الوعي المتسامي- اتساع حالة الوعي) ومجموعها الكلي لدى عينة من طلاب الجامعة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة (واصف، ٢٠٢٠)، ودراسة (إبراهيم، ٢٠٢٣)، ودراسة (عبدالغني والربيع، ٢٠٢٤)، ودراسة (Pordel, 2024) التي ترى أن الذكاء الروحي يسهم في ارتفاع مستويات الصلابة لدى الطلاب من خلال الوصول إلى درجة أعلى من الوعي الذاتي والثقة بالنفس، والتخلص من الضغوط اليومية، والحصول على ذات أكثر صلابة. كما أنه يمكن التنبؤ بالصلابة تنبؤًا دالًا إحصائيًا من خلال الذكاء الروحي. فالذكاء الروحي يرتبط ارتباطًا وثيقًا بصلابة شخصية الطالب.

و ترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أهمية الذكاء الروحي وما يضيفه لشخصية الإنسان من حيث المرونة: وتعنى قدرة الفرد الذاتية على التغير من سياق لآخر، والنظر للعالم على أنه متنوع ومختلف، وتختص المرونة أيضًا بقدرة الفرد على الاندماج والفهم والتكيف طبقًا للتطورات والمستجدات، والوعي الذاتي، حيث إعداد الأفراد للنظر بداخلهم لمعرفة من يكونون في الواقع، والقدرة على المواجهة والتعلم من خبرات الفشل، والأشياء التي يخافون منها، وكذلك القدرة على النظر إلى الروابط بين الأشياء المختلفة والتفكير الجماعي، والقدرة على

العمل بجدية وأن يكون كما وصفه علماء النفس مستقل المجال (Tekkeveehil, 2003, P. 22).

من هنا يمكن القول: إن عناصر الذكاء الروحي تعمل على تحسين الصلابة الأكاديمية مما يساعد الطلاب الذين يتسمون به، على التعامل الحكيم مع المحن والشدائد واتخاذ مواقف إيجابية منها، ورؤية الجمال الداخلي في كل شيء، والشعور بالحنو مع الآخرين، إضافة إلى أنه يساعدهم على أن يكونوا أكثر ثباتاً وهذوءاً نفسياً، ويجعلهم أقل ضغطاً وتوتراً مع ما يتعرضون له من ضغوط أكاديمية، وكلما ارتفع الذكاء الروحي للطلاب، دعم ذلك مستويات الصلابة الأكاديمية لديهم؛ مما يجعلهم قادرين على الاندماج والفهم والتكيف والوعي بذواتهم والالتزام في حياتهم الجامعية. ولذلك أوصت دراسة كل من (إبراهيم، ٢٠٢٣)، و (Pordel, Sargazi & Dehghan, 2024) ; (2024). بأهمية استخدام البرامج التعليمية القائمة على الذكاء الروحي لتعزيز القدرات النفسية والصلابة الأكاديمية للطلاب.

٢ - اختبار صحة الفرض الثاني ومناقشتها وتفسيرها:

والذي ينص على أنه: "توجد علاقة دالة إحصائية بين الذكاء الروحي، والدافعية للإنجاز لدى عينة من طلاب الجامعة".

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة معامل ارتباط "بيرسون" لحساب معاملات الارتباط بين الذكاء الروحي، ودافعية الإنجاز لدى عينة من طلاب الجامعة، والنتائج يوضحها جدول (٩):

جدول (٩)

المصفوفة الارتباطية بين الذكاء الروحي ودافعية الإنجاز لدى عينة من طلاب الجامعة (ن=٣٦٩)

الذكاء الروحي					المتغيرات	
المجموع الكلي	اتساع حالة الوعي	الوعي المتسامي	إنتاج المعنى الشخصي	التفكير الوجودي الناقد		
.850**	.786**	.804**	.769**	.783**	الرغبة في تحقيق النجاح والتفوق الأكاديمي.	دافعية الإنجاز الأكاديمي
.813**	.757**	.766**	.719**	.760**	التوجه نحو الهدف.	
.793**	.736**	.747**	.723**	.730**	الطموح المعرفي.	
.845**	.784**	.797**	.761**	.782**	الدرجة الكلية	

يتضح من جدول (٩) أنه توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين جميع أبعاد دافعية الإنجاز (الرغبة في تحقيق النجاح، والتفوق الأكاديمي- التوجه نحو الهدف- الطموح المعرفي) ومجموعها الكلي وجميع أبعاد الذكاء الروحي (التفكير الوجودي الناقد- إنتاج المعنى الشخصي- الوعي المتسامي- اتساع حالة الوعي) ومجموعها الكلي لدى عينة من طلاب الجامعة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة (Khadiji et al., 2014)، ودراسة (Nobari & Shokri, 2014)، ودراسة (عربي وآخرون، ٢٠١٦)، ودراسة (أبو ذؤيب، ٢٠١٨)، ودراسة (سالم وخريبه، ٢٠١٩)، ودراسة (عبد اللاه، ٢٠٢٠).

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أن الذكاء الروحي يرتبط ببعض المتغيرات النفسية الإيجابية والسلبية مثل التفكير الإيجابي، والسلوك التمرى، والقيادة الأخلاقية، والاحترق النفسي، وجودة الحياة (واصف، ٢٠٢٠) وكذلك الدافعية للتعلم (عبد اللاه، ٢٠٢٠)، ودافعية الإنجاز (أبو ذؤيب، ٢٠١٨).

ولقد اتضح أن وجود مستوى عال من الذكاء الروحي سبب في إيجاد رغبة لدى الفرد لكى يعمل على تحقيق رغباته وأهدافه وشعوره بالسعادة (أرنوط، ٢٠٠٨). فالذكاء بشكل عام من أكثر المفاهيم التي ارتبطت بدافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي وتحقيق النجاح في المهام التعليمية وغير التعليمية المختلفة.

كما أن الذكاء الروحي يجعل الإنسان أكثر وعياً لنفسه وبالعالم الذى يعيش فيه، مما يجعله يدرك العلاقات التي تربط الأمور ببعضها. وهذا الوعي يجعل الإنسان يتعمق في نوعية

مشاعره وماهية وجوده ويساعده على تحديد أهدافه في الحياة والسعي لتحقيقها؛ مما يدفع به إلى العمل والإنجاز وبالتالي تزداد لديه الدافعية لتحقيق النتائج المرغوبة في الحياة. ولذلك فإن وجود مستوى مرتفع من الذكاء الروحي يؤثر إيجابيًا في مستوى دافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة.

اختبار صحة الفرض الثالث ومناقشتها وتفسيرها:

والذي ينص على أنه: " لا توجد فروق دالة إحصائية في الصلابة الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة تبعًا لاختلاف النوع (ذكر/ أنثى) ومستوى التحصيل الدراسي (مرتفع/ منخفض) والتفاعل بينهما".

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة أسلوب تحليل التباين الأحادي في اتجاهين Two-Way ANOVA لحساب دلالة الفروق في الصلابة الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة تبعًا لاختلاف النوع (ذكر/ أنثى) ومستوى التحصيل الدراسي (مرتفع/ منخفض) والتفاعل بينهما. والنتائج يوضحها جدول (١٠):

جدول (١٠)

نتائج تحليل التباين الأحادي في اتجاهين Two-Way ANOVA لدلالة الفروق في الصلابة الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة تبعًا لاختلاف النوع ومستوى التحصيل الدراسي والتفاعل بينهما (ن=٣٦٩)

مربع إيتا الجزئي	مستوى الدلالة	قيمة (ف)	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
.007	.115	2.494	509.647	1	509.647	النوع (أ)
.447	.000	295.442	60382.718	1	60382.718	مستوى التحصيل الدراسي (ب)
.017	.012	6.341	1296.073	1	1296.073	التفاعل (أ × ب)
			204.381	365	74598.929	الخطأ
				369	2618588	الكل

يتضح من جدول (١٠) أنه:

- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في الصلابة الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة تبعًا لاختلاف النوع (ذكر/ أنثى).
- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) في الصلابة الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة تبعًا لاختلاف مستوى التحصيل الدراسي (مرتفع/ منخفض) لصالح ذي التحصيل المرتفع.
- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في الصلابة الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة تبعًا للتفاعل بين النوع (ذكر/ أنثى) ومستوى التحصيل الدراسي (مرتفع/ منخفض).

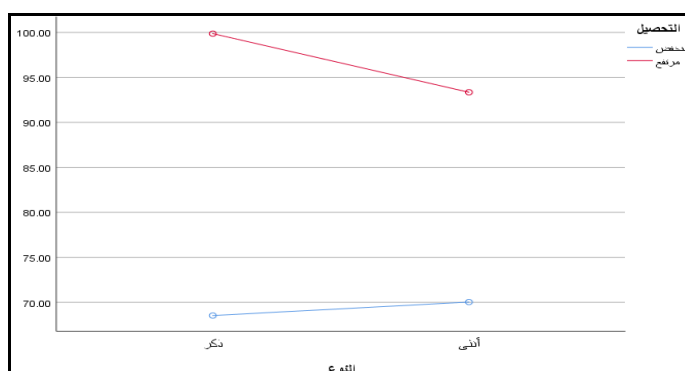
ويوضح جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للصلابة الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة تبعًا لاختلاف النوع ومستوى التحصيل الدراسي والتفاعل بينهما.

جدول (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للصلابة الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة تبعًا لاختلاف النوع ومستوى التحصيل الدراسي (ن=٣٦٩)

الصلابة الأكاديمية		العدد	فئات المتغير	المتغيرات
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي			
21.41	81.21	126	ذكر	النوع
18.19	82.41	243	أنثى	
12.10	69.43	189	منخفض	مستوى التحصيل الدراسي
16.50	95.19	180	مرتفع	

ويوضح شكل (٢) أثر التفاعل بين النوع، ومستوى التحصيل الدراسي على الصلابة الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة.



شكل (٢) أثر التفاعل بين النوع، ومستوى التحصيل الدراسي على الصلابة الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة (محمد وأحمد، ٢٠٢٠)، ودراسة (Seyedabadi et al., 2024) التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الصلابة، ووجود فروق معنوية في متوسط مقياس الصلابة تبعاً لمتغير: المعدل الأكاديمي (جيد جداً)، وعدم وجود فروق في متوسط مقياس الصلابة تبعاً لمتغير (الجنس).

في حين تختلف هذه النتيجة مع بعض نتائج الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة (عبد الغني والربيع، ٢٠٢٤)، ودراسة (الفيل، ٢٠٢١)، ودراسة (زينه، ٢٠٢٢)، ودراسة (محمد، ٢٠٢٣) التي أوضحت وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في الصلابة لصالح الإناث.

و ترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أن الصلابة الأكاديمية مجموعة من السمات الشخصية التي تمثل مصدراً للمقاومة والحماية والوقاية من أحداث الحياة الضاغطة، عندما تتوفر لدى الطلاب تهيئهم لتحمل المخاطر والتخلص من الضغوط داخل البيئة التعليمية بغض النظر عن كونه ذكراً أو أنثى، فهو أصبح لديه شعور بالالتزام يدفعه نحو الإنجاز وتحقيق النجاح، وكذلك القدرة على التحكم بشكل إيجابي، مما يجعل الطلاب ينظرون لأنفسهم على أنهم قادرون على تحقيق النتائج المرجوة، وأيضاً يكون لديهم التحدي في إنجاز المهام الأكاديمية الصعبة؛ مما يطور الشعور بالنجاح النفسي لدى الطلاب، ويرفع من إحساسهم بالكفاءة، وزيادة مشاركتهم الأكاديمية.

أما عن وجود فروق دالة إحصائية في الصلابة الأكاديمية لدى عينة البحث تبعاً لاختلاف مستوى التحصيل الدراسي (مرتفع/ منخفض) لصالح ذي التحصيل المرتفع، فترجع

الباحثة ذلك لتأثير الصلابة الأكاديمية بشكل مباشر على سلوك طلاب الجامعات، مما يساعدهم على التكيف في عملية التعلم (Li, Huang & Chen, 2022, P. 2)، كما أوضحا (Abdollahi & Noltemeyer, 2018) أن الطلاب الأكثر صلابة هم أكثر احتمالية للتفوق الأكاديمي من الطلاب الأقل صلابة؛ لأن الطلاب الأكثر صلابة أقل احتمالية لتجنب الأعمال والأعباء الدراسية المرتبطة بالمقررات الدراسية لكونهم لا يدركون أن التحديات والصعوبات الأكاديمية بمثابة تهديدات ولا أمور غير قابلة للتحكم، بل على العكس يكونون أكثر احتمالية في السعي نحو التحديات والمقررات الصعبة ولا يؤجلونها اعتقاداً لديهم أن هذه الأمور تسهم في نموهم، وهذه التوجهات الدافعية تجعلهم يتعاملون بفاعلية مع الأحداث الضاغطة، لذلك فمن المتوقع أنهم أكثر احتمالية للتفوق الأكاديمي مقارنة بالمنخفضين في الصلابة.

اختبار صحة الفرض الرابع ومناقشتها وتفسيرها:

والذي ينص على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائية في الذكاء الروحي لدى عينة من طلاب الجامعة تبعاً لاختلاف النوع (ذكر/ أنثى) ومستوى التحصيل الدراسي (مرتفع/ منخفض) والتفاعل بينهما".

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة أسلوب تحليل التباين الأحادي في اتجاهين Two-Way ANOVA لحساب دلالة الفروق في الذكاء الروحي لدى عينة من طلاب الجامعة تبعاً لاختلاف النوع (ذكر/ أنثى) ومستوى التحصيل الدراسي (مرتفع/ منخفض) والتفاعل بينهما. والنتائج يوضحها جدول (١٢):

جدول (١٢)

نتائج تحليل التباين الأحادي في اتجاهين Two-Way ANOVA لدلالة الفروق في الذكاء الروحي لدى عينة من طلاب الجامعة تبعاً لاختلاف النوع ومستوى التحصيل الدراسي والتفاعل بينهما (ن=٣٦٩)

مربع إيتا الجزئي	مستوى الدلالة	قيمة (ف)	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
.045	.000	17.126	4319.620	1	4319.620	النوع (أ)
.470	.000	323.624	81628.007	1	81628.007	مستوى التحصيل الدراسي (ب)
.034	.000	12.662	3193.786	1	3193.786	التفاعل (أ × ب)
			252.231	365	92064.409	الخطأ
				369	1999951	الكلية

يتضح من جدول (١٢) أنه:

- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) في الذكاء الروحي لدى عينة من طلاب الجامعة تبعًا لاختلاف النوع (ذكر/ أنثى) لصالح الإناث.
- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) في الذكاء الروحي لدى عينة من طلاب الجامعة تبعًا لاختلاف مستوى التحصيل الدراسي (مرتفع/ منخفض) لصالح ذي التحصيل المرتفع.
- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) في الذكاء الروحي لدى عينة من طلاب الجامعة تبعًا للتفاعل بين النوع (ذكر/ أنثى) ومستوى التحصيل الدراسي (مرتفع/ منخفض).

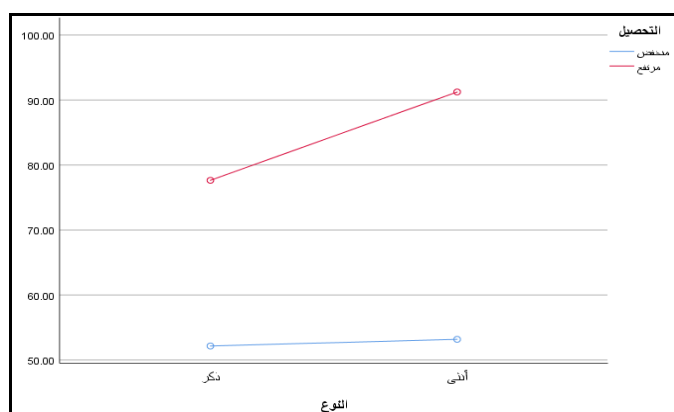
ويوضح جدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للذكاء الروحي لدى عينة من طلاب الجامعة تبعًا لاختلاف النوع ومستوى التحصيل الدراسي والتفاعل بينهما.

جدول (١٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للذكاء الروحي لدى عينة من طلاب الجامعة تبعًا لاختلاف النوع ومستوى التحصيل الدراسي (ن=٣٦٩)

الذكاء الروحي		العدد	فئات المتغير	المتغيرات
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي			
19.91	62.48	126	ذكر	النوع
24.89	73.39	243	أنثى	
14.57	52.78	189	منخفض	مستوى التحصيل الدراسي
18.15	87.39	180	مرتفع	

ويوضح شكل (٣) أثر التفاعل بين النوع، ومستوى التحصيل الدراسي على الذكاء الروحي لدى عينة من طلاب الجامعة.



شكل (٣) أثر التفاعل بين النوع، ومستوى التحصيل الدراسي على الذكاء الروحي لدى عينة من طلاب الجامعة

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة (أرنوط، ٢٠٠٨)، ودراسة (Azizi & Zamaniyan, 2013) في وجود فروق في الذكاء الروحي وفقاً للنوع لصالح الإناث، بينما توصلت دراسية كل من: (Neto et al., 2008)؛ (Gupta, 2012) إلى وجود فروق في الذكاء الروحي وفقاً للنوع لصالح الذكور. وقد وجد أن الاختلاف الدال لا يوجد بين الطلاب الذكور والإناث من حيث أبعاد معينة للذكاء الروحي، ولكن يوجد فارق كبير في مجموع الذكاء الروحي. وتبين أن الذكور أفضل من الطالبات من حيث الذكاء الروحي (Pant & Srivastava, 2019, P. 91).

في حين تختلف هذه النتيجة مع بعض نتائج الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة (Devi et al., 2017)، ودراسة (أبو الحسن، ٢٠٢٠)، ودراسة (عبد اللاه، ٢٠٢٠)، إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في الذكاء الروحي لطلاب الجامعات، فيما يتعلق بنوع جنسهم ونوع الكلية، وكذلك التخصص العلمي أو أدبي.

و ترجع الباحثة هذه النتيجة إلى طبيعة البنية النفسية للإناث، فالأنثى تتصف بالهدوء، والثبات الانفعالي، وأقل تفاعلاً مع الضغوط الحياتية في المرحلة الجامعية، مما يدعم لديها القدرة على الاستنتاج، والتمحيص، ودقة الملاحظة، والتبصر الثاقب، والتقويم الدقيق للمعلومات وخاصة لدى الطالبات ذات المستوى التحصيلي المرتفع.

كما أن طبيعة الإناث تتسم بالتفكير العاطفي مما يجعل لديهن قدرة على التعاطف مع الآخرين، وحساسية أكبر للخبرات والحقائق، والتأمل العميق، وإيضاً الالتزام بالممارسات

الروحية والتي تتمثل في الصلاة، والتفكير، والتأمل الذاتي. كذلك يتسمن الطالبات بحبهن للأعمال الخيرية والتطوعية في مجالات الرعاية الاجتماعية المرتبطة بدراستهن للخدمة الاجتماعية، مما يسهم في تنمية الذكاء الروحي لديهن خاصة إن كان هذا يحدث في سياق داعم وأساس يسهل الاندماج في الحياة اليومية. أما الطلاب الذكور فطبيعة الحياة المادية، والالتزامات وتحمل مسؤولية تدبير نفقات المعيشة أو الدراسة أو الاثنين معاً، يجعلهم يفكرون في الحياة بشكل عملي عقلاني أكثر منه عاطفي، وأنشطة الحياة اليومية تأخذهم بعيداً عن استثمار الروحانيات بداخلهم.

٣- اختبار صحة الفرض الخامس ومناقشتها وتفسيرها:

والذي ينص على أنه: "لا توجد فروق دالة إحصائية في الدافعية للإنجاز لدى عينة من طلاب الجامعة تبعاً لاختلاف النوع (ذكر/ أنثى)، ومستوى التحصيل الدراسي (مرتفع/ منخفض) والتفاعل بينهما".

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة أسلوب تحليل التباين الأحادي في اتجاهين Two-Way ANOVA لحساب دلالة الفروق في الدافعية للإنجاز لدى عينة من طلاب الجامعة تبعاً لاختلاف النوع (ذكر/ أنثى) ومستوى التحصيل الدراسي (مرتفع/ منخفض) والتفاعل بينهما. والنتائج يوضحها جدول (١٤):

جدول (١٤)

نتائج تحليل التباين الأحادي في اتجاهين Two-Way ANOVA لدلالة الفروق في الدافعية للإنجاز لدى عينة من طلاب الجامعة تبعاً لاختلاف النوع ومستوى التحصيل الدراسي والتفاعل بينهما (ن=٣٦٩)

مربع إيتا الجزئي	مستوى الدلالة	قيمة (ف)	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
.000	.981	.001	.194	1	.194	النوع (أ)
.435	.000	280.519	93744.497	1	93744.497	مستوى التحصيل الدراسي (ب)
.001	.536	.384	128.422	1	128.422	التفاعل (أ × ب)
			334.182	365	121976.584	الخطأ
				369	2939929	الكل

يتضح من جدول (١٤) أنه:

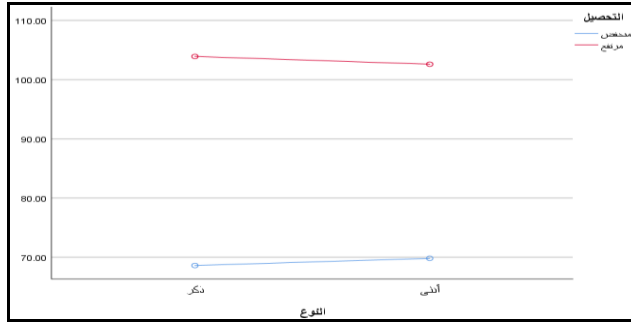
- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في الدافعية للإنجاز لدى عينة من طلاب الجامعة تبعاً لاختلاف النوع (ذكر/ أنثى).
 - توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) في الدافعية للإنجاز لدى عينة من طلاب الجامعة تبعاً لاختلاف مستوى التحصيل الدراسي (مرتفع/ منخفض) لصالح ذي التحصيل المرتفع.
 - لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في الدافعية للإنجاز لدى عينة من طلاب الجامعة تبعاً للتفاعل بين النوع (ذكر/ أنثى) ومستوى التحصيل الدراسي (مرتفع/ منخفض).
- ويوضح جدول (١٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدافعية للإنجاز لدى عينة من طلاب الجامعة تبعاً لاختلاف النوع ومستوى التحصيل الدراسي والتفاعل بينهما.

جدول (١٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدافعية للإنجاز لدى عينة من طلاب الجامعة تبعاً لاختلاف النوع ومستوى التحصيل الدراسي (ن=٣٦٩)

المتغيرات	فئات المتغير	العدد	الدافعية للإنجاز	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
النوع	ذكر	126	82.90	24.92
	أنثى	243	87.23	24.67
مستوى التحصيل الدراسي	منخفض	189	69.34	14.86
	مرتفع	180	102.98	21.22

ويوضح شكل (٤) أثر التفاعل بين النوع ومستوى التحصيل الدراسي على الدافعية للإنجاز لدى عينة من طلاب الجامعة.



شكل (٤) أثر التفاعل بين النوع ومستوى التحصيل الدراسي على الدافعية للإنجاز لدى عينة من طلاب الجامعة

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة (عبد اللاه، ٢٠٢٠)، ودراسة (أحلام والساسي، ٢٠١٨)، ودراسة (محمد وفليح، ٢٠٢٢) حيث تبين عدم وجود فروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز.

في حين تختلف هذه النتيجة مع بعض نتائج الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة (اليوسف، ٢٠١٨)، ودراسة (زينه، ٢٠٢٢) التي أشارت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز لصالح الإناث.

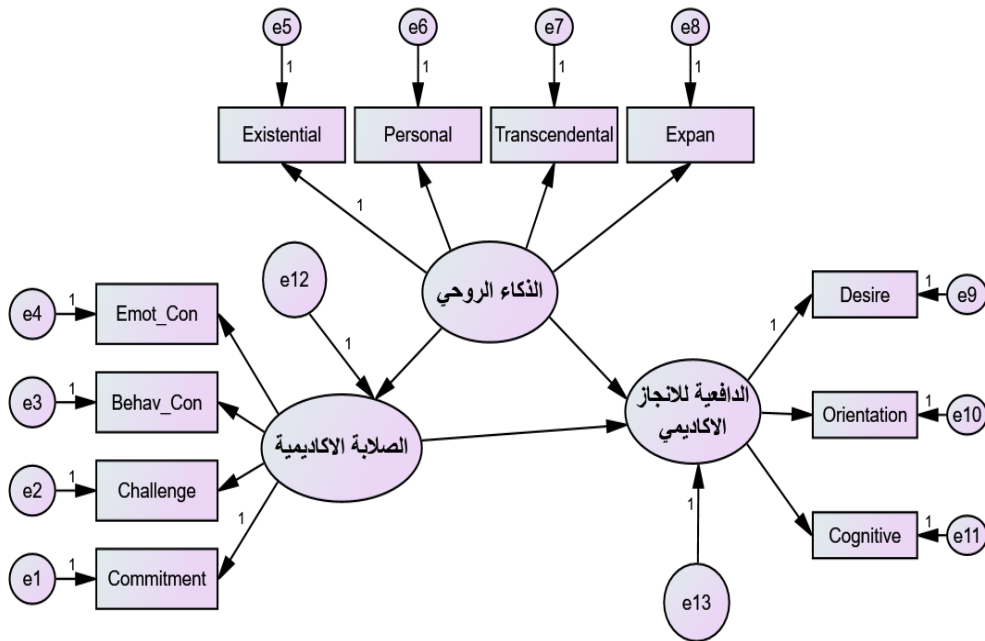
وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أنه: تتلشى الفروق في الدافعية للإنجاز لدى الطلاب والطالبات حيث إنهم جميعاً في نفس المرحلة العمرية، والمؤسسة التعليمية، ويتلقون برنامج تعليمي واحد، فهم يتعرضون لنفس الظروف والمؤثرات ويواجهون نفس التحديات التعليمية، كما أن اتجاه المجتمع المصري في الاعتراف بالمساواة بين المرأة والرجل خاصة فيما يتعلق بالحصول على الحق في التعليم في كافة المراحل التعليمية؛ مما يتيح للطلبة والطالبات إظهار قدراتهم وإمكاناتهم وتحقيق النجاح الأكاديمي في المرحلة الجامعية.

أما عن الفروق في دافعية الإنجاز لدى عينة البحث، فقد جاءت لصالح ذي التحصيل المرتفع، وترجع الباحثة ذلك إلى طبيعة الدافعية للإنجاز، حيث أنها طاقة نفسية تنشط الطالب وتحفزه على أداء مهامه الأكاديمية والنجاح فيها، فيشعر بالمتعة والنشاط والإقبال على الدراسة ويزداد حماسه ومثابرتة على الأداء، فالدافع للإنجاز يتضمن ميل الطالب المتفوق لأن يبذل مستوى تفكير أكثر تنظيمًا وفاعلية في المواقف التعليمية، مما يساهم في المحافظة على مستويات أداء مرتفعة لديه، وبهذا تكون الدافعية للإنجاز مؤشراً جيداً للتنبؤ بالسلوك الأكاديمي المرتبط بالنجاح أو الفشل في الدراسة الجامعية.

٤ - اختبار صحة الفرض السادس ومناقشتها وتفسيرها:

والذي ينص على أنه: "يشكل متغير الذكاء الروحي (كمتغير مستقل) والصلابة الأكاديمية (كمتغير وسيط) والدافعية للإنجاز (كمتغير تابع) - نموذجًا بنائيًا - يفسر العلاقات السببية (التأثيرات) بين هذه المتغيرات لدى عينة من طلاب الجامعة"

وللتحقق من صحة هذه الفرضية، تم اتباع منهجية النمذجة بالمعادلات البنائية (Structural Equation Modeling) باستخدام برنامج R وحزمة lavaan ، مع تطبيق اختبار Sobel وطريقة Bootstrap للتأكد من معنوية التأثيرات غير المباشرة، ويوضح شكل (٥) النموذج البنائي للبحث.



شكل (٥) النموذج البنائي المقترح للبحث

يتكون النموذج البنائي المقترح كما بالشكل (٥) من ثلاثة متغيرات كامنة (Latent

Variables) رئيسية:

المتغير المستقل: الذكاء الروحي (Spiritual Intelligence) ويتضمن أربعة أبعاد فرعية:

- التفكير الوجودي الناقد - (Critical Existential Thinking) رمز البيانات :
Existential
- إنتاج المعنى الشخصي - (Producing Personal Meaning) رمز البيانات :
Personal

- الوعي المتسامي (Transcendental Awareness) - رمز البيانات :
- Transcendental
- اتساع حالة الوعي (Expanding State of Consciousness) - رمز البيانات :
- Expan

المتغير الوسيط: الصلابة الأكاديمية (Academic Hardiness) ويتضمن أربعة أبعاد فرعية:

- الالتزام الأكاديمي (Academic Commitment) - رمز البيانات : Commitment
- التحدي الأكاديمي (Academic Challenge) - رمز البيانات : Challenge
- التحكم السلوكي (Behavioral Control) - رمز البيانات : Behav_Con
- التحكم الانفعالي (Emotional Control) - رمز البيانات : Emot_Con

المتغير التابع: الدافعية للإنجاز (Achievement Motivation) ويتضمن ثلاثة أبعاد فرعية:

- الرغبة في تحقيق النجاح والتميز الأكاديمي (Desire to Achieve Academic Success and Excellence) - رمز البيانات : Desire
- التوجه نحو الهدف (Goal Orientation) - رمز البيانات : Orientation
- الطموح المعرفي (Cognitive Ambition) - رمز البيانات : Cognitive

المسارات البنائية المفترضة

يقوم النموذج على اختبار المسارات التالية، وفقاً لنموذج الوساطة الكلاسيكي:

المسار (a): تأثير الذكاء الروحي على الصلابة الأكاديمية ~ Academic_Hardiness
a*Spiritual_Intelligence

المسار (b): تأثير الصلابة الأكاديمية على الدافعية للإنجاز ~ Achievement_Motivation
b*Resilience

المسار (c'): التأثير المباشر للذكاء الروحي على الدافعية للإنجاز في وجود المتغير الوسيط
Achievement_Motivation ~ cprime*Spiritual_Intelligence

التأثير غير المباشر := a * b : indirect

التأثير الكلي := cprime + (a * b) : total

وتم تقييم نموذج القياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي (CFA)، وجاءت نتائجه على النحو التالي:

أولاً- جودة المطابقة العامة للنموذج:

تشير مؤشرات جودة المطابقة إلى أن النموذج يتمتع بمستوى متوسط من المطابقة. وعلى الرغم من أن قيمة اختبار كاي تربيع كانت دالة إحصائياً ($\chi^2 = 390.934$ ، $df = 41$ ، $p < 0.001$)، إلا أن هذا متوقع في حال استخدام حجم عينة كبير نسبياً ($n = 369$)، مما يقلل من الاعتماد الكلي على هذا المؤشر. بالمقابل، جاءت مؤشرات المطابقة النسبية ضمن الحدود المقبولة؛ حيث بلغ معامل المطابقة المقارن $CFI = 0.932$ ومعامل تاكر- لويس $TLI = 0.908$ ، وكلاهما يفوق الحد الأدنى المقبول وهو ٠.٩٠، مما يعكس توافقاً جيداً نسبياً للنموذج مع البيانات. أما مؤشر RMSEA فقد بلغ ٠.١٥٢ وهو أعلى من الحد المقبول (≥ 0.08)، مما يشير إلى وجود قدر من الانحراف في المطابقة المطلقة. ومع ذلك، كان مؤشر $SRMR = 0.037$ ، وهو أقل بكثير من الحد الأقصى المقبول (≥ 0.08)، مما يعزز من ملاءمة النموذج على مستوى الفروق المتبقية. هذه النتائج مجتمعة تشير إلى قبول النموذج.

ثانياً- تقديرات العوامل والعلاقات الكامنة:

أما من حيث تقديرات النموذج، فقد أظهرت البنود المحملة على كل عامل كامن معنوية عالية ودلالات قوية ($p < 0.001$)، حيث تراوحت معاملات الانحدار المعيارية (Standardized loadings) بين ٠.٦٣٧ و ٠.٩٧٠، مما يدل على جودة تمثيل البنود للعوامل الكامنة. مثلاً، حمل بُعد "الذكاء الروحي" أربعة مؤشرات (وجودي، شخصي، تجاوري، توسيعي) بمعاملات معيارية قوية (≥ 0.86)، بينما حملت أبعاد "الصلابة الأكاديمية" و"الدافعية للإنجاز" بنودها كذلك بمستويات مناسبة من الاتساق الداخلي. كما أن العلاقات التبادلية بين العوامل الكامنة كانت مرتفعة ودالة إحصائياً (مثل معامل الارتباط بين الذكاء الروحي والدافعية للإنجاز = ٠.٨٧١)، مما يعكس تداخلاً إيجابياً بين الأبعاد الثلاثة للنموذج. وتعكس هذه النتائج بنية عاملية جيدة من الناحية النظرية، وتدعم الصلاحية البنائية للنموذج المقترح.

ثالثاً - تقدير النموذج البنائي:

بناءً على نتائج اختبارات الاعتدالية، تم اختيار طريقة التقدير Maximum Likelihood with Robust Standard Errors (MLR) حيث أظهرت نتائج اختبار الاعتدالية المتعددة (Mardia's tests) أن البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي المتعدد، حيث كانت قيمة التواء مدياً (Skewness) مرتفعة دالة إحصائياً (٩٢٩,٤١) $p < 0.001$ ، وكذلك كانت قيمة التفلطح (Kurtosis) عالية ودالة (١٤,١٦) $p = 0.000$ ، مما يشير بوضوح إلى انتهاك افتراض التوزيع الطبيعي المتعدد، وهو أحد الافتراضات الأساسية لتحليل النمذجة البنائية باستخدام طريقة التقدير القصوى (Maximum Likelihood).

كما كشفت اختبارات الاعتدالية الأحادية (Anderson-Darling) عن أن جميع المتغيرات المستخدمة في النموذج تفشل في تحقيق الاعتدالية على مستوى التوزيع الفردي ($p < 0.001$ لجميع المتغيرات). وعليه، وللتغلب على هذا الانتهاك وضمان الحصول على تقديرات دقيقة وموثوقة لمعاملات النموذج ومعايير الخطأ، تم استخدام طريقة التقدير القصوى مع الأخطاء المعيارية المعززة (Maximum Likelihood with Robust Standard Errors - MLR). وتعد هذه الطريقة مناسبة بشكل خاص عند وجود انحراف عن الاعتدالية، إذ توفر تقديرات أكثر استقراراً واختبارات دلالة أكثر موثوقية مقارنة بطريقة ML التقليدية، مما يعزز من صحة النتائج التي تم التوصل إليها في النموذج البنائي للوساطة. رابعاً - اختبار الوساطة:

تم تطبيق طرق متعددة لاختبار معنوية الوساطة:

اختبار Bootstrap: تم تطبيق طريقة Bootstrap مع ١٠٠٠ عينة مولدة عشوائياً لحساب فترات الثقة للتأثير غير المباشر، وهي الطريقة الأكثر دقة للبيانات المستمرة.

اختبار Sobel: تم تطبيق اختبار Sobel التقريبي لمقارنة النتائج وفقاً للمعادلة:

$$Z = (a \times b) / \sqrt{[(b^2 \times Sa^2) + (a^2 \times Sb^2)]}$$

حيث a و b هما معاملات المسارين، و Sa و Sb هما الأخطاء المعيارية المقابلة.

مؤشرات تقييم جودة النموذج

تم الاعتماد على المؤشرات التالية لتقييم جودة مطابقة النموذج:

مؤشرات المطابقة المطلقة:

- Chi-square (χ^2) اختبار معنوية النموذج ($p > 0.05$ يشير للمطابقة الجيدة)
- RMSEA: جذر متوسط مربع خطأ التقريب ($0.08 < \text{مقبول}$ ، $0.05 < \text{جيد}$)
- SRMR: جذر متوسط مربع البواقي المعيارية ($0.08 < \text{جيد}$)

مؤشرات المطابقة النسبية:

- CFI: مؤشر المطابقة المقارن ($0.95 \leq \text{جيد جدًا}$ ، $0.90 \leq \text{مقبول}$)
- TLI: مؤشر توكر-لويس ($0.95 \leq \text{جيد جدًا}$ ، $0.90 \leq \text{مقبول}$)

الوساطة الكاملة: (Complete Mediation)

- التأثير المباشر (c') غير دال إحصائياً ($p > 0.05$)
- التأثير غير المباشر ($a \times b$) دال إحصائياً ($p < 0.05$)
- فترة الثقة للتأثير غير المباشر لا تحتوي على الصفر

الوساطة الجزئية: (Partial Mediation)

- التأثير المباشر (c') دال إحصائياً ($p < 0.05$)
- التأثير غير المباشر ($a \times b$) دال إحصائياً ($p < 0.05$)
- انخفاض ملحوظ في قيمة التأثير المباشر مقارنة بالتأثير الكلي

عدم وجود وساطة: (No Mediation)

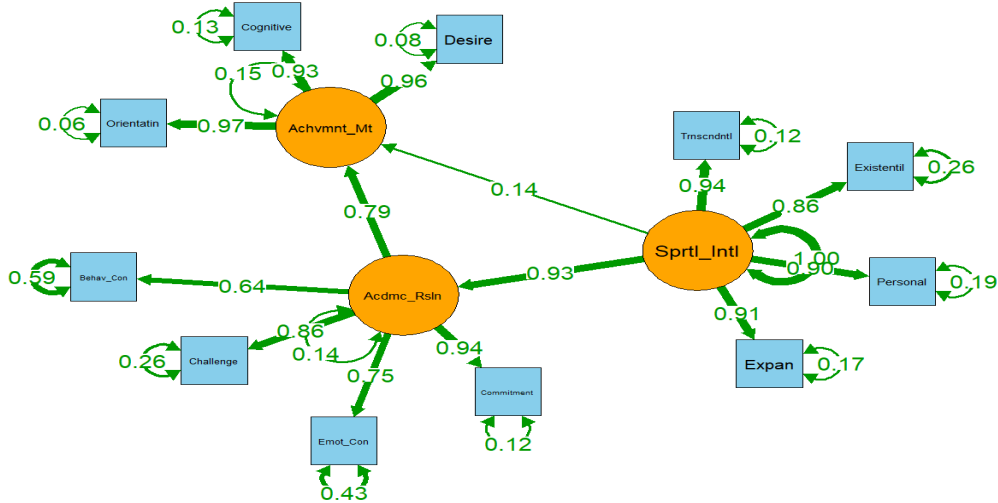
- التأثير غير المباشر ($a \times b$) غير دال إحصائياً ($p > 0.05$)
- فترة الثقة للتأثير غير المباشر تحتوي على الصفر

الأدوات والحزم المستخدمة

تم إجراء التحليل باستخدام برنامج R والحزم التالية:

- lavaan: للنمذجة بالمعادلات البنائية
- semPlot: لرسم النماذج البنائية بشكل احترافي
- semTools: للأدوات الإضافية في النمذجة البنائية
- psych: للتحليل النفسي والإحصاءات الوصفية
- corrplot: لرسم مصفوفات الارتباط

فيما يلي عرض تفصيلي لنتائج تحليل النموذج البنائي واختبار فرضية الوساطة:
نتائج النموذج البنائي : يوضح الشكل (٦) النموذج البنائي لعلاقات التأثير بين الذكاء الروحي، والصلابة الأكاديمية، والدافعية للإنجاز.



شكل (٦) النموذج البنائي لعلاقات التأثير بين الذكاء الروحي، والصلابة الأكاديمية، والدافعية للإنجاز

تُشير نتائج النموذج البنائي في شكل (٦) إلى تقييم علاقات التأثير بين الذكاء الروحي، والصلابة الأكاديمية، والدافعية للإنجاز باستخدام نموذج المعادلة البنائية (SEM). أظهرت مؤشرات جودة المطابقة أن قيمة مربع كاي كانت دالة إحصائيًا ($\chi^2 = 390.934$, $df = 41$, $p < 0.001$)، ما قد يُشير إلى ضعف المطابقة، إلا أن هذه النتيجة متوقعة مع حجم عينة كبير ($n = 369$) وعلى الرغم من هذه النتيجة، فإن مؤشرات المطابقة الأخرى كانت مقبولة؛ إذ بلغ معامل المطابقة المقارن $(CFI) = 0.932$ ، ومعامل تاكر-لويس $(TLI) = 0.90$ ، وكلاهما يشير إلى مطابقة مقبولة للنموذج مع البيانات.

كما أن قيمة $SRMR = 0.037$ أقل من ٠.٠٨، مما يُعد مؤشرًا جيدًا على المطابقة. إلا أن قيمة $RMSEA$ كانت مرتفعة (٠.١٥٢)، مما قد يشير إلى ضعف في المطابقة المطلقة للنموذج، رغم أن بعض الدراسات ترى أن $RMSEA$ قد يكون مضللًا في النماذج ذات درجات حرية منخفضة، إذ قد يعطي انطباعًا خاطئًا بضعف مطابقة النموذج للبيانات، حتى وإن كان النموذج في حقيقته جيدًا (Kenny, Kaniskan, & McCoach, 2015). وقد أكد (Brown & Cudeck, 1993) على أهمية توخي الحذر عند تفسير هذا المؤشر في مثل هذه النماذج، مشيرًا إلى أن انخفاض درجات الحرية قد يؤثر على دقة التقدير.

كما أظهرت نتائج دراسة (Maydeu-Olivares, Shi & Rosseel, 2020) أن RMSEA يميل إلى المبالغة في تقدير سوء المطابقة في النماذج الصغيرة، وأوصت باستخدام مؤشرات بديلة مثل SRMR في مثل هذه الحالات.

أما على مستوى تقديرات المسارات، فقد أظهرت النتائج وجود تأثير مباشر دال إحصائياً للذكاء الروحي، على الصلابة الأكاديمية ($\beta = 0.926$, $p < 0.001$)، مما يعكس دوراً إيجابياً للذكاء الروحي في تعزيز قدرة الأفراد على التكيف مع التحديات الأكاديمية. كما ظهر تأثير مباشر دال للصلابة الأكاديمية على الدافعية للإنجاز ($\beta = 0.786$, $p < 0.001$)، مما يشير إلى أن الطلاب الأكثر صلابة يميلون إلى امتلاك دافعية أعلى لتحقيق الإنجاز. بينما لم يكن تأثير الذكاء الروحي على الدافعية للإنجاز مباشراً ذات دلالة إحصائية ($\beta = 0.143$, $p = 0.168$)، إلا أن الأثر غير المباشر عبر الوسيط (الصلابة الأكاديمية) كان دالاً ($\beta = 0.728$, $p < 0.001$)، مما يدل على وجود وساطة كاملة. تُبرز هذه النتائج أهمية الصلابة الأكاديمية كآلية نفسية تفسيرية تربط بين الذكاء الروحي، والدافعية نحو الإنجاز، وتؤكد على ضرورة دعم هذه المهارات في البرامج التعليمية لتعزيز فعالية التعلم.

تحليل المسار بين الذكاء الروحي والصلابة الأكاديمية والدافعية للإنجاز: اختبار التأثيرات المباشرة وغير المباشرة في نموذج المعادلات البنائية

تهدف هذه النتائج إلى فحص العلاقات السببية بين الذكاء الروحي كمتغير مستقل، والصلابة الأكاديمية كمتغير وسيط، والدافعية للإنجاز كمتغير تابع، وذلك باستخدام تحليل المسار ضمن نموذج المعادلات الهيكلية (SEM). حيث يركز التحليل على تحديد التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والإجمالية، للكشف عن الدور الوسيط للصلابة الأكاديمية في العلاقة بين الذكاء الروحي، والدافعية للإنجاز، بالإضافة إلى دلالة هذه العلاقات إحصائياً ومعنوياً.

جدول (١٦)

التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والإجمالية، للكشف عن الدور الوسيط للصلابة الأكاديمية في العلاقة بين الذكاء الروحي والدافعية للإنجاز

نوع العلاقة	القيمة التقديرية (est)	الخطأ المعياري (se)	القيمة Z	مستوى الدلالة (p)	الوزن المعياري (std.all)
الصلابة الأكاديمية ← الذكاء الروحي	1.09	0.033	33.327	0	0.926
الدافعية للإنجاز ← الصلابة الأكاديمية	0.905	0.129	7.021	0	0.786
الدافعية للإنجاز ← الذكاء الروحي	0.193	0.14	1.379	0.168	0.143
الدافعية للإنجاز ← الذكاء الروحي	0.986	0.142	6.956	0	0.728
الدافعية للإنجاز ← الذكاء الروحي	1.179	0.048	24.389	0	0.871

تشير النتائج في جدول (١٦) إلى أن الذكاء الروحي يؤثر بشكل مباشر ودال إحصائياً على الصلابة الأكاديمية ($\beta = 1.090, p < 0.001$ ، المعيارى $\beta = 0.926$)، مما يدل على أن الأفراد ذوي الذكاء الروحي المرتفع يظهرون مستويات أعلى من القدرة على الالتزام والتكيف والتحدى في السياقات الأكاديمية.

كذلك، تبين أن الصلابة الأكاديمية تؤثر بشكل مباشر ودال على الدافعية للإنجاز ($\beta = 0.905, p < 0.001$ ، المعيارى $\beta = 0.786$)، مما يدعم الفرضية القائلة بأن الطلبة الأكثر صلابة أكاديمية يظهرون رغبة أكبر في التفوق والنجاح.

أما فيما يتعلق بالتأثير المباشر للذكاء الروحي على الدافعية للإنجاز، فقد كان غير دال إحصائياً ($\beta = 0.193, p = 0.168$ ، المعيارى $\beta = 0.143$)، مما يشير إلى أن الذكاء الروحي لا يؤثر بشكل مباشر على دافعية الطالب نحو الإنجاز، بل يتم هذا التأثير من خلال متغير وسيط.

هذا ما تؤكدته النتيجة الخاصة بالتأثير غير المباشر للذكاء الروحي على الدافعية للإنجاز من خلال الصلابة الأكاديمية، والذي كان دالاً بدرجة عالية ($\beta = 0.986, p < 0.001$ ، المعيارى $\beta = 0.728$). وتشير هذه النتيجة إلى وجود دور وساطة جزئية قوية تلعبه الصلابة الأكاديمية في هذه العلاقة.

وأخيراً، أظهرت النتائج أن التأثير الكلي للذكاء الروحي على الدافعية للإنجاز (أي مجموع التأثير المباشر وغير المباشر) كان دالاً وقوياً ($\beta = 1.179, p < 0.001$)، مما يدل على أهمية الذكاء الروحي في تعزيز دافعية الطلبة للنجاح، وإن كان ذلك يتحقق بشكل رئيسي عبر تطوير الصلابة الأكاديمية.

كما أظهرت نتائج تحليل المسار البنائي (SEM) باستخدام طريقة البوتستراب (عدد العينات = ١٠٠٠) وجود تأثير غير مباشر دال إحصائياً للمتغير المستقل على المتغير التابع عبر المتغير الوسيط. حيث بلغ معامل التأثير غير المباشر (indirect effect) قيمة مقدارها (٠.٩٨٦)، وهو يشير إلى حجم التأثير الوسيط الكلي. وقد بلغ الخطأ المعياري للتقدير ($SE = 0.143$)، وكانت قيمة إحصاء z المرتبطة بالتأثير غير المباشر ($z = 6.887$)، مما يدل على دلالة إحصائية عالية.

كما أظهرت القيمة الاحتمالية المرتبطة ($p\text{-value} = 0.000$) أن هذا التأثير غير المباشر دال عند مستوى الدلالة ٠.٠٠٥. بالإضافة إلى ذلك، أظهرت فترة الثقة المحسوبة باستخدام طريقة البوتستراب (٩٥٪) أن الحد الأدنى لفترة الثقة ($CI\ Lower = 0.728$)، والحد الأعلى ($CI\ Upper = 1.286$)، وهي فترة لا تشمل الصفر، مما يعزز من الدلالة الإحصائية للتأثير الوسيط.

وقد تأكدت دلالة هذا التأثير غير المباشر أيضاً من خلال اختبار Sobel، والذي يُعد من الاختبارات التقليدية المستخدمة لقياس الوساطة. حيث بلغت قيمة إحصاء Sobel ($Z = 6.78$)، وكانت القيمة الاحتمالية المصاحبة ($p = 0.000$)، وهي أقل بكثير من مستوى الدلالة ٠.٠٠٥، مما يشير بوضوح إلى أن التأثير غير المباشر دال إحصائياً. وتتماشى هذه النتائج مع ما تم التوصل إليه عبر تحليل البوتستراب، مما يعزز من مصداقية النتائج المستخلصة، ويعطي مزيداً من القوة التفسيرية لوجود وساطة حقيقية بين المتغيرات المدروسة. ويُعد التوافق بين نتائج اختبار Sobel وطريقة البوتستراب مؤشراً على ثبات واستقرار نموذج الوساطة المقترح.

وبناءً على نتائج تحليل المسار واختبار الوساطة، أظهرت النتائج وجود تأثير وساطة معنوي للصلابة الأكاديمية في العلاقة بين الذكاء الروحي ودافعية الإنجاز، مما يشير إلى أن الصلابة الأكاديمية تلعب دوراً وسيطاً ذا دلالة إحصائية في هذه العلاقة. كما بينت نتائج الفحص أن الوساطة كانت كاملة، إذ كان التأثير غير المباشر (من خلال الصلابة

الأكاديمية) دالاً إحصائياً، بينما لم يكن التأثير المباشر بين الذكاء الروحي ودافعية الإنجاز ذا دلالة.

في ضوء التفسيرات المقدمة في الإطار النظري للبحث ونتائج الدراسات السابقة يمكن تفسير هذه النتيجة بأن ذكاء الطالب روحياً يكسبه كثيراً من الصفات التي تجعله قادراً على التحدي والثقة بالنفس والمشاركة الإيجابية وإزالة الخوف والقلق والتخلص من الضغوط الأكاديمية. فالتفكير الوجودي الناقد والوعي الذاتي يساعد على تصور الأحداث والضغوط النفسية والأكاديمية بشكل إيجابي ويحسن القدرة على مواجهة التحديات والتغيرات الطارئة في الحياة، كما أن بُعد إنتاج المعنى الشخصي يُعنى تطور سلوكيات الطالب؛ مما يساعده على التحكم في المواقف السلبية وتحويل هذه المواقف من التهديد له إلى الاستفادة منها وجعلها مصدراً للتطور وتحسين الرفاهية النفسية ويتفق هذا مع ما أشارت إليه دراسات كل من: (Oral & Karakurt, 2022); (Sethia et al., 2022)، مما أثر إيجابياً على صلابتهم الأكاديمية، وقدرتهم على مواجهة التحديات المختلفة، كما أن اتساع حالة الوعي بالموارد الروحية والعقلية لدى الطالب يؤثر إيجابياً على انفعالاته ويضيف رؤى جديدة للتعامل مع الحياة والتفاؤل؛ مما يحسن من الأداء الأكاديمي ويزيد من الرفاهية الأكاديمية لديه.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة (الشامي، ٢٠٢٠)، ودراسة (Ma & Wang, 2022)، ودراسة (إبراهيم، ٢٠٢٣)، (عبد الغني والربع، ٢٠٢٤).

فالطالب المتمتع بالذكاء الروحي يكون منفتحاً على الحياة ويستطيع إقامة العلاقات والتفاعل مع الآخرين، وكل ذلك يساهم في تحسين الصلابة الأكاديمية، ولذلك ظهر التأثير المباشر الدال للذكاء الروحي على الصلابة الأكاديمية لدى الطلاب. وجاء هذا متفقاً مع نتائج دراسات كل من: (Anjum, 2022); (Oral & Karakurt, 2022); (Stiliya & Pandey, 2022).

كما كان هناك وجهة نظر مغايرة لهذا الرأي، حيث رأت بعض الدراسات أنه يمكن التنبؤ بالذكاء الروحي من الصلابة؛ وذلك لأن الأفراد ذوي الصلابة المرتفعة يستطيعون الدخول في حالات روحانية عالية من الوعي، واستخدام هذه الحالات في مواجهة المشكلات، كما أنهم يقومون ببناء علاقات روحانية منزهة عن الغرض؛ وذلك لأن الصلابة تساعدهم على التفكير الإيجابي، حيث يفكر الأفراد بطرق مختلفة، وأكثر إيجابية عندما يتسمون بالصلابة مقارنة بحالتهم عند عدم وجود الصلابة، كذلك يكون ذوو الصلابة أكثر ثقة بالنفس، وأكثر تقديرًا

لذواتهم، وأفضل في الكفاءة الاجتماعية، ولديهم استعداد لحل مشكلاتهم بطرق مناسبة، وهم أكثر استعدادًا لتقديم المساندة الاجتماعية للآخرين؛ مما يعمل على زيادة ذكائهم الروحي (الهاجري، ٢٠٢١).

كما أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى الدور المهم الذي تقوم به الصلابة الأكاديمية في رفع مستوى الدافعية للإنجاز؛ مما يسهم في تحسين مستوى الأداء وتحقيق النجاح الأكاديمي؛ وذلك لأنها تمكن الطلاب من تنظيم الذات (التحكم) بتوظيف استراتيجيات التنظيم الذاتي للانفعالات، والتحكم الشديد في الانفعالات السالبة في المواقف الضاغطة أو التي لا يحققون فيها الأداء المرجو والتعامل معها بفاعلية للتغلب على الصعوبات والمعوقات، والأقبال على التحديات بأنفسهم، وعدم الخشية من المقررات الصعبة، وتوقعهم بوجود صعوبات والتي تعد أمرًا طبيعيًا، والالتزام بأداء المهام الأكاديمية والاندماج فيها وإدراك قيمتها وضرورة إنجازها بمستوى عال، ويكتسب الطلاب ذوو الصلابة الأكاديمية المرتفعة بعض السمات تتمثل في الاستقلالية في الوصول للأهداف الأكاديمية وإدارة التحديات والمواقف الضاغطة، ووضع الأهداف عالية المستوى التي لها قابلية التحقق والوصول لأعلى مستويات الأداء (Abdollahi & Amity, 2018); (Abdollahi et al., 2020).

أما عن تأثير الذكاء الروحي على الدافعية للإنجاز، فقد أوضح البحث الحالي عدم وجود تأثير مباشر ذات دلالة إحصائية، إلا أن الأثر غير المباشر عبر الوسيط (الصلابة الأكاديمية) كان دالًا؛ مما يدل على وجود وساطة كاملة. ولقد جاء ذلك متفقًا مع نتائج الدراسات السابقة التي أوضحت العلاقة بين الذكاء الروحي والصلابة الأكاديمية، وتأثير الصلابة الأكاديمية على الدافعية للإنجاز، فالدافعية للإنجاز تحتاج من الطالب أن يكون متوافقًا نفسيًا وصحيًا واجتماعيًا، وهذا التوافق والانسجام لا يتم إلا إذا كان الطالب يتمتع بشخصية صلبة تتحمل الضغوط والأزمات والمواقف التي يمكن أن تواجهه أثناء الدراسة فيتغلب عليها ويتحقق النجاح الدراسي، وأن الناجحين دراسيًا كانوا أكثر صلابة من غيرهم (أحلام والساسي، ٢٠١٨)، و(زينه، ٢٠٢٢)، و (Sargazi & Pordel, 2024); (Dehghan, 2024).

فالصلابة من مظاهر الصحة النفسية الإيجابية وأول مؤشراتهما، امتلاك الطالب لمستوى عالٍ من الصلابة الأكاديمية يجعل شخصيته متزنة خالية من الاضطرابات والصراعات الداخلية، وتجعله يعيش في حالة نفسية جيدة تنعكس على سلوكه. حيث أوضح علماء النفس أن أبعاد الصلابة الأكاديمية تؤثر على سلوك الطلاب وأدائهم. فالطلاب مرتفعو الالتزام

يتميزون بالميل للاندماج في الأنشطة بعمق لجعل بيئتهم وخبراتهم مهمة وجديرة بالاهتمام، بغض النظر عن الصعوبات والتحديات التي تواجههم (Maddi, 2006); (Maddi et al., 2014); (Maddi, 2014). كما يظهرون التفاني الشخصي والمشاركة في جميع المهام، بينما يظهر الطلاب الأقل التزامًا مشاركة غير متسقة ومشروطة (Benishek & Lopez, 2001). ويتوفر لديهم الرغبة في بذل جهد متواصل وتقديم التضحيات للوصول إلى التفوق الأكاديمي (Benishek et al., 2005). ويتميزون بالقدرة على مواصلة الجهد لتحقيق أهداف الإتقان والأداء، وقادرون على استخدام استراتيجيات معرفية من شأنها تعزيز تعلمهم، ويسعون إلى تحقيق الأهداف طويلة المدى، ويطلبون المساعدة من الآخرين التي يمكن أن تدعم جهودهم، كما ينظر الطلاب مرتفعو الالتزام إلى الضغوط الأكاديمية على أنها محفزات، فيصرون على بذل المزيد من الجهد بغض النظر عن صعوبة المتطلبات الأكاديمية (Karagiannopoulou & Kamtsios, 2016).

ويتميز الطلبة مرتفعو التحدي بأن لديهم الاعتقاد أن التعلم يزيد من تطورهم ونموهم؛ فيحسن حياتهم، مما يمددهم بالقوة والشجاعة والإقبال على المواقف الصعبة لتطوير ذاتهم (Maddi, 2014); (Maddi et al., 2011); (Maddi, 2006). ولديهم الرغبة في البحث عن المهام الأكاديمية الصعبة التي تتضمن التحديات وتصبحها الضغوط، والنظر إليها على أنها فرصة ودافع للتعلم، وتجارب تسهم في النهاية في نموهم الشخصي؛ بدلاً من التفكير فيها على أنها شيء يهددهم، كما ينظرون إلى التجربة السلبية بمثابة دافع وفرصة للتطوير، ويمكنهم بذل المزيد من الجهد عندما يعتقدون أن الفشل في المهمة جزء أساسي من عملية التعلم (Benishek et al., 2005); (Kamtsios & Karagiannopoulou, 2013a).

ويتميز الطلبة مرتفعو التحكم بإدراكهم بأنهم قادرون على تحقيق الأهداف الأكاديمية من خلال التعرف على السلوكيات التي تزيد من قدرتهم للتغلب على الصعوبات الأكاديمية وتنشيطها، وتنظيم انفعالاتهم عند مواجهة تحديات أكاديمية (Benishek et al., 2005). كما يتميزون بالاستمرار في التأثير على النتائج التي تحدث من حولهم من حيث ما يختارون القيام به، وكيف يختارون الاستجابة للأحداث المختلفة بغض النظر عن مدى صعوبة المهمة (Maddi, 2006). وعلى دراية بالسبب الذي من أجله يواجهون المواقف الصعبة على وجه الخصوص، ويتعرفون على تجربتهم ويشكلونها ويتحكمون فيها ويعدلونها وفقاً لوظيفتهم المعرفية وتصورهم الشخصي، ويمكنهم التعرف على أسباب وعواقب فشلهم وتقييمها، فهم

قادرين على الاعتراف بالمشاعر غير السارة التي يشعرون بها، والتعامل مع الفشل الدراسي بشكل أفضل، ومع المواقف من خلال التمثيل التحليلي للموقف الذي تم إنشاؤه بسبب الفشل، وبسبب العواقب النفسية والانفعالية (Kamtsios & Karagiannopoulou, 2013b).

وهذا يتفق مع نتائج الدراسات التي أبرزت الدور الوسيط للصلاية لتحسين عملية التكيف مع البيئة، والتعامل مع الضغوط الحياتية والأكاديمية، وتحسين فاعلية الذات، والإنجاز الأكاديمي، وتنمية كفاءة التعلم الذاتي، والتكيف الأكاديمي، والتفكير الإيجابي عند مواجهة التحديات مثل دراسة (Kuo et al., 2021)، ودراسة (أبو مصطفى وأبو مصطفى ٢٠٢٣)، ودراسة (محمد، ٢٠٢٣)، ودراسة (عبد المنعم، ٢٠٢٣)، ودراسة (Abassi, 2024)، ودراسة (Seyedabadi et al., 2024)، ودراسة (عبد الغنى والربيع، ٢٠٢٤) حيث وجد أن الصلاية الأكاديمية قد ساعدت على نشوء العلاقة بين بعض المتغيرات، وهذا ما أوضحت نتائج البحث الحالي من تأثير الذكاء الروحي على الدافعية للإنجاز، حيث ينتقل بشكل كامل عبر الصلاية الأكاديمية؛ مما يبرز أهمية هذا المتغير الوسيط في تفسير العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع. وتؤكد هذه النتائج أهمية بناء برامج تنموية تركز على تعزيز الذكاء الروحي كوسيلة غير مباشرة لتعزيز الصلاية الأكاديمية، ومن ثم رفع مستوى الدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة.

توصيات البحث:

من خلال ما كشفت عنه نتائج البحث توصي الباحثة بضرورة:

- ١- الاهتمام بالذكاء الروحي والصلاية الأكاديمية بأبعادهما المختلفة كمتغيرين إيجابيين منفصلين في تأثيرهما على الدافعية للإنجاز، حيث يمكن تنمية الدافعية للإنجاز الأكاديمي من خلالهما، وبالتالي يمكن الاهتمام بالتدريس أو الدورات التدريبية أو ورش العمل، وكذلك تصميم البرامج الإرشادية التي تنمي الذكاء الروحي والصلاية الأكاديمية لدى الطلاب بمراحل التعليم المختلفة.
- ٢- الاهتمام بالأساليب وتنوع الطرق المختلفة في التدريس التي تعمل على تنمية الدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب؛ لأنها المحرك الرئيسي للنشاط والنجاح والتفوق.
- ٣- التطوير المستمر لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بالجامعات؛ لتوعيتهم بأهمية الذكاء الروحي، واستخدام أساليب للتعليم، والتعلم تشجع الطلاب على التفكير التأملية،

وتزودهم بخبرات تساعدهم على اكتشاف ذواتهم وإدراك المعاني وتحقيق النجاح الأكاديمي.

البحوث المقترحة:

من خلال ما أظهرته نتائج البحث تقترح الباحثة بعض الأفكار البحثية الآتية:

- ١- دراسة تطويرية لنمو الذكاء الروحي لدى الطلاب في فئات عمرية مختلفة.
- ٢- إسهام الصلابة الأكاديمية والذكاء الوجداني في الدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة.
- ٣- إسهام الصلابة الأكاديمية والذكاء الأخلاقي في الدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة.
- ٤- برنامج تدريبي قائم على أبعاد الذكاء الروحي وأثره في الصلابة الأكاديمية والدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة.
- ٥- برنامج تدريبي قائم على أبعاد الذكاء الروحي وأثره على سلوك الغش في الامتحانات لدى الطلاب في مراحل دراسية مختلفة.

المراجع

- إبراهيم، رضا محروس السيد (٢٠٢٣). أثر برنامج تدريبي قائم على أبعاد الذكاء الروحي في الصلابة النفسية والشغف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتأخرين دراسياً. مجلة كلية التربية. المجلد (٢٠). العدد (١١٧). ٥٥٨ - ٦٢٣.
- أبو أسعد، أحمد، عربيات، أحمد (٢٠١٢). نظريات الإرشاد النفسي والتربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- أبو الحسن، أحمد سمير مجاهد (٢٠٢٠). نمذجة العلاقات السببية بين فعالية الذات العامة والذكاء الروحي وتوجه الهدف لدى عينة من طلاب الجامعة. المجلة التربوية جامعة سوهاج. المجلد (٧٩). العدد (٧٩). ١٧٠ - ١٠١.
- أبو ذويب، أحمد مسلم سليمان (٢٠١٨). الذكاء الروحي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى طلاب جامعة المجمعة. مجلة جامعة الجوف للعلوم التربوية. المجلد (٤). العدد (١). ٢٠٧ - ١٧٥.
- أبو مصطفى، مؤمن نظمي عودة موسي وأبو مصطفى، نظمي عودة موسى (٢٠٢٣). الصلابة النفسية كمتغير وسيط في العلاقة بين ضغوط الحياة والعجز النفسي لدى طلاب الجامعة. المجلة الليبية لعلوم التعليم - الجمعية الليبية لعلوم التعليم. العدد (١٠). ٥٤٣ - ٥١٨.
- أحلام، جدي والساسي، الشايب محمد (٢٠١٨). علاقة الصلابة النفسية بالدافعية للتعلم "دراسة على عينة من طلبة السنة الأولى بجامعة غرداية" مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية. العدد (٣٣). ٧٩٨ - ٧٨٥.
- أرنوط، بشري إسماعيل أحمد (٢٠٠٨). الذكاء الروحي وعلاقته بسمات الشخصية لدى عينات عمرية مختلفة. مجلة كلية التربية (بها)، المجلد (٧٢). العدد (١٧). ١٢٤ - ١٩٠.
- آل زاهر، عبدالله أحمد محمد (٢٠١٨). دافعية الإنجاز وعلاقته بالذكاء الروحي لدى طلاب كلية التربية في جامعة الملك خالد. العدد (١٢). ٢١٣ - ٢٣٧.
- ربيع، أسامة (٢٠٠٨). التحليل الإحصائي للمتغيرات المتعددة باستخدام برنامج SPSS. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الرفوع، محمد أحمد (٢٠١٤). الدافعية نماذج وتطبيقات. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- زينه، مجدى محمد محمود (٢٠٢٢). الصلابة النفسية وعلاقتها بالأمن النفسي ودافعية الإنجاز لدى عينة من طلبة وطالبات الجامعة. المجلة العلمية لكلية الآداب - جامعة أسيوط. المجلد (٢٥). العدد (٨٢). ٩٨٤ - ٨٨٥.
- سالم، هانم أحمد وخريبه، إيناس محمد صفوت (٢٠١٩). الذكاء الروحي والشفقة بالذات ودافعية الإنجاز لدى معاوني أعضاء هيئة التدريس بجامعة الرقازيق (علاقات سببية). دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP). العدد (١١٦). ٣٠٩ - ٣٥٩.

- السيد، أحمد محمود (٢٠١٩). المرونة الأكاديمية وعلاقتها بالطموح الأكاديمي ودافعية الإنجاز لدى الطلاب المستجدين بكلية التربية الراغبين في الالتحاق بها. مجلة كلية التربية. جامعة الإسكندرية. كلية التربية. المجلد (٢٩). العدد (١). ٣٢٨-٢٧٩.
- الشامي، حمدان ممدوح إبراهيم (٢٠٢٠). نمذجة العلاقات السببية بين الذكاء الروحي والصلابة النفسية وسلوك التمر لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر. المجلة التربوية لتعليم الكبار. كلية التربية- جامعة أسيوط. المجلد (٢). العدد (١). ٤٤ - ١.
- شواشرة، حسن عاطف (٢٠٠٧). فاعلية برنامج في الإرشاد التربوي في استثارة دافعية الإنجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسي (دراسة حالة)، مجلة كلية الدراسات التربوية، الجامعة العربية المفتوحة فرع الأردن.
- الصباحية، حنان بنت خلفان بن زايد (٢٠١٣). الذكاء الروحي وعلاقته بدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب وطالبات معهد العلوم الشرعية بسلطنة عمان. رسالة ماجستير. كلية العلوم والآداب- جامعة نزوى.
- صميلي، حسن إدريس عبده (٢٠٢١). التوجه نحو الحياة وعلاقته بالصمود الأكاديمي ومعدل الأداء الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة جازان. مجلة العلوم الإنسانية. العدد (١١). ٢٠٤-١٧٥.
- عبد الغنى، فؤاد محمد والربيع، فيصل خليل (٢٠٢٤). القدرة التنبؤية للذكاء الثقافي والصلابة النفسية في التكيف الأكاديمي لدى طلبة الجامعات داخل الخط الأخضر. المجلة التربوية الأردنية. الجمعية الأردنية للعلوم التربوية. المجلد (٩). العدد (٣). ٣٢٩ - ٣٠٤.
- عبد اللاه، سحر محمود محمد (٢٠٢٠). عادات العقل والذكاء الروحي في علاقتهما بالدافعية للتعلم لدى طلاب كلية التربية بسوهاج. مجلة كلية التربية بالمنصورة. المجلد (٢). العدد (١٠٩). ١٠٥١ - ١١٠٥.
- عبد المنعم، أحمد السيد (٢٠٢٣). نمذجة العلاقات بين رأس المال النفسي والضغط النفسية والصلابة النفسية والإنجاز الأكاديمي. مجلة كلية التربية في العلوم النفسية. جامعة عين شمس- كلية التربية. المجلد (٤٧). العدد (٤). ٨٠ - ١٥.
- عرابي، نسرين إبراهيم وعبدالخالق، شادية أحمد والبلاشوني، شيما مجاهد (٢٠١٦). الذكاء الروحي وعلاقته بدافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة البحث العلمي في التربية. العدد (١٧). ٢٥٨ - ٢٤٧.
- الفيل، حلمي (٢٠١٨). التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام SPSS "التنظير والتطبيق والتفسير". الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- الفيل، حلمي (٢٠٢١). معتقدات الذكاء والموهبة وعلاقتها بمهارات التعلم اليقظ والصلابة الأكاديمية

- لدى طلاب المرحلة الثانوية الموهوبين والعاديين. المجلة المصرية للدراسات النفسية. المجلد (١١٢). العدد (٣١). ١٧٧-٢٤٦.
- محمد، أشرف عبدالفتاح عبدالمعنى وأحمد، رانيا محمد فتحي (٢٠٢٠). البنية العاملية للصلابة الأكاديمية وإسهامها النسبي في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الماجستير بجامعة ببشة. مجلة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية. المجلد (١٤). العدد (١٠). ١-٦٢.
- محمد، رانيا حسن عبد الرؤوف وعبدالمطلب، السيد الفضالي وسالم، هانم أحمد أحمد وحجازي، إحسان شكري عطيه (٢٠٢٣). الانفعالات الأكاديمية لدى مرتفعي ومنخفضي دافعية الإنجاز الأكاديمي من طلاب الصف الأول الثانوي العام بمحافظة الشرقية. دراسات تربوية ونفسية. كلية التربية- جامعة الزقازيق. العدد (١٢٧). ٣٦٧-٤٢٤.
- محمد، عبدالرازق محمد وفليح، زينب سامي (٢٠٢٢). دافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة. مجلة العلوم الإنسانية. جامعة بابل. كلية التربية للعلوم الإنسانية. المجلد (١٣). العدد (١). ٤٧٠-٤٨٠.
- محمد، هبه على فرحات (٢٠٢٣). نمذجة العلاقات السببية بين التفكير التصميمي والصلابة النفسية وفاعلية الذات العامة لدى طلاب كلية التربية. العلوم التربوية -جامعة القاهرة- كلية الدراسات العليا للتربية. المجلد (٣١). العدد (٣). ٩١-١٦١.
- مراد، صلاح (٢٠١١)، الأساليب الإحصائية في العلوم الأكاديمية والتربوية والاجتماعية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- مسفر، عبدالله محمد (٢٠١٩). الانتباه المتمركز حول الذات وعلاقته بدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية في محافظة ببشة. المجلة التربوية. كلية التربية. جامعة سوهاج. العدد (٥٧). ١٦٠-١٩١.
- موسى، أحمد صالح (٢٠١٨). الضغوط النفسية المدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز والتوافق الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية. جامعة أسيوط. كلية التربية. المجلد (٣٤). العدد (٩). ٢٩٦-٣٣٣.
- الهاجري، وفاء شافي سعيد (٢٠٢١). الذكاء الروحي وعلاقته بالدافعية المهنية والصمود النفسي لدى معلمي المرحلة الابتدائية. مجلة "التربية في القرن ٢١ للدراسات التربوية والنفسية". كلية التربية- جامعة مدينة السادات. العدد (١٧). ٨٦-١٢٥.
- واصف، أيمن حلمي عويضة (٢٠٢٠). مكونات الذكاء الروحي المنبئة بالصلابة المهنية وجودة حياة العمل لدى معلمي المرحلة الثانوية. مجلة الإرشاد النفسي- جامعة عين شمس. مركز الإرشاد النفسي. العدد (٦١). ٥١-٨٩.
- ياسين، طالب محمود وعلى، رضية عبدالله (٢٠١٣). قياس دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية- عدن وعلاقتها بمتغير الجنس. مجلة التواصل. نيابة الدراسات العليا والبحث العلمي.

العدد (٣٠). ٦٩-٩٩.

- اليوسف، رامي محمود (٢٠١٨). الدافعية للإنجاز لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية في ضوء عدد من المتغيرات. دراسات العلوم التربوية. كلية العلوم التربوية- الجامعة الأردنية. المجلد (٤٥). العدد (٢). ٣٦٠-٣٧٤.

- Abassi, S. Ali, A, Aghdasi, A. & Vafa, M. A. (2024). The Relationship of Self-esteem and Spiritual Intelligence with Fear of Marriage in College Students; The Mediating Role of Psychological Hardiness. Journal of Pizhūhish dar dīn va salāmat.10 (3):65- 80.
- Abdollahi, A., & Noltemeyer, A. (2018). Academic hardiness: Mediator between sense of belonging to school and academic achievement? Journal of Educational Research. 111(3). 345-351.
- Abdollahi, A., Panahipour, S., Tafti, M.A., & Allen, K.A. (2020). Academic hardiness as a mediator for the relationship between school belonging and academic stress. Psychol Schs. 57. 823-832.
- Amram, J. (2005). Intelligence beyond IQ: The contribution of emotional and spiritual intelligences to effective business leadership. Palo Alto. CA: Institute of Transpersonal Psychology.
- Anjum, R., (2022). Role of hardiness and social support in psychological wellbeing among university students. MIER Journal of Educational Studies Trends & Practices. 12 (1). 89-102.
- Aziz, N. Z. & Mohajeran, B. (2025). Analyzing the Relationship between Moral Climate and Sense of Belonging to School and Academic Success: The Mediating Role of Iraqi Students' Academic Hardiness. Int J Ethics Soc. (6).(4). 56-63.
- Azizi, M. & Zamaniyan, M.(2013). The Relationship between Spiritual Intelligence and Vocabulary Learning Strategies in EFL Learning. Theory and Practice in Language Studies. 3 (5). 852-858.
- Benishek, L. A. & Lopez, F. G. (2001). Development and initial validation of a measure of academic hardiness. Journal of Career Assessment. 9(4). 333-352.
- Benishek, L. A., Feldman, J. M., Shipon, R. W., Mecham, S. D. & Lopez, F.G. (2005). Development and evaluation of the revised academic hardiness scale. Journal of Career Assessment. 13(1). 59-76.
- Brown, M., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. IN KA Bollen & JS Long. Testing structural equation models. 136-162.
- Buzan,T. (2001). The Power of Spiritual Intelligence .New York: Harper Collins Publishers LTD Citation/Publisher Attribution.

- Deblasio, G. (2011). The effect of spiritual intelligence in the class room : God only knows. international journal of children's spirituality. 16(2). 143-150.
- Devi, R., Rajesh, N. & Devi, M. (2017). Study of Spiritual Intelligence and Adjustment Among Arts and Science College Students [Article]. Journal of Religion & Health. 6(3). 828-838.
- Dixit, D. & Sharma, S. (2022). Empirical relationship between spiritual intelligence, ratings of interpersonal facilitation, job satisfaction and affects and attitudes at work among IT employees. Journal of Emerging Technologies and Innovative Research. 9 (2). 347-360.
- Freeman, M. S. Hayes, B. G. Kuch, H. & Taub (2011). Relationship Intelligence Spiritual to the Personal Patterns of College Students. Counselor Education and Supervision. (46)4. 254-265.
- Gul, K., Hyder, I. & Ansari, B. (2020). Classroom Sense of Community and Academic Achievement: Mediating role of Academic Hardiness and Moderating Role of Gender. Paper presents at 2nd international conference on research in business. Management and finance. Oxford. United Kingdom.
- Gupta, G. (2012). Spiritual Intelligence and Emotional Intelligence in Relation to Selfefficacy and self- regulation among college students. International Journal of Social Sciences& Interdisciplinary, research. 1(2). 60- 69.
- Harris, S. M. (2004). The effect of health value and ethnicity on the relationship between hardiness and health behaviors. Journal of Personality. 72(2). 379-412.
- Johnston, P & Wilkinson, K (2009). Enhancing Validity of Critical Tasks Selected for College and University Program Portfolios. National Forum of Teacher Education Journal. (19). 3.1-6.
- Joseph, J. (2004). The Fourth wave in Business. <http://www.imbizo.com/html/spiritual.html>.
- Kamtsios, S. & Karagiannopoulou, E. (2013a). Conceptualizing students' academic hardiness dimensions: A qualitative study. European journal of psychology of education. 28. 807-823.
- Kamtsios, S. & Karagiannopoulou, E. (2013b). The development of a questionnaire on academic hardiness for late elementary school children. International Journal of Educational Research. 58. 69-78.
- Karagiannopoulou, E. & Kamtsios, S. (2016). Multidimensionality vs. unitary of academic hardiness: An under explored issue ?. Learning and Individual Differences. 51. 149-156.

- Karimi, A. & Venkatesan, S. (2009). Mathematics anxiety, mathematics performance and overall academic performance in high school students. *Management and Labour Studies*. 34(4). 556-562.
- Kenny, D. A., Kaniskan, B. & McCoach, D. B. (2015). The performance of RMSEA in models with small degrees of freedom. *Sociological methods & research*. 44(3). 486-507.
- Khadivi, A.; Adib, Y. & Farhanghpour, F.(2014). "Relationship between Spiritual Intelligence, Self- Esteem, and Body Image with Students' Educational Improvement". *European Journal of Experimental Biology*. 2 (6). 2408- 2414.
- King, D. (2008). Rethinking claims of spiritual intelligence: a definition, model, and measure. Unpublished Masters' thesis, Faculty of Arts and Science. Trent University. Peterborough. Canada. Ontario.
- Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health: an inquiry into hardiness. *Journal of personality and social psychology*. 37(1). <https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.1.1>.
- Kuo, T. M.; Tsai, C-C & Wang, J-C. (2021). Linking web-based learning self-efficacy and learning engagement in MOOCs: The role of online academic hardiness. *The Internet and Higher Education* (51). 100819. journal homepage. www.elsevier.com/locate/iheduc.
- Li, J., Huang, J. & Chen, J. (2022). Relationship between hardiness and the learning adaptation of chinese college students: the mediating role of teacher support and the moderating role of an only-child status. *The Asia-Pacific Education Researcher*. 31 (6). 1-16.
- Ma, Q. & Wang, F. (2022). The role of students' spiritual intelligence in enhancing their academic engagement: a theoretical review. *Frontiers in Psychology*. 13. 1-6.
- Maddi, S. R. (2005). On Hardiness and Other Pathways to Resilience. *American Psychologist*. 60(3). 261– 262. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.3.261>.
- Maddi, S. R. (2006). Hardiness: the courage to grow from stresses. *The Journal of Positive Psychology*. 1(3). 160–168.
- Maddi, S. R.; Khoshaba, D. M.; Harvey, R. H.; Fazel, M., & Resurreccion (2011). The personality construct of hardiness, V: Relationships with the construction of existential meaning in life. *Journal of humanistic psychology*. 51(3). 369-388.
- Maddi, S. R. (2014). Hardiness leads to meaningful growth through what is learned when resolving stressful circumstances. In *Meaning in positive and existential psychology* (pp. 291-302). Springer. New York. NY.

- Mavis, B. (2001). Self-Efficacy and OSCE Performance Among Second Year Medical Students, *Journal of Advances in Health Science Education*. (6). Netherlands. Kluwer Academic Publishers.
- Mawarni, A. (2017). The Effect of Exercise Group Technique on Academic Hardiness in Senior High School. Paper presents at Proceedings of ADVED 3rd International Conference on Advances in Education and Social Sciences. Istanbul. Turkey. 133 – 141.
- Maydeu-Olivares, A., Shi, D. & Rosseel, Y. (2020). Assessing fit in structural equation models: A Monte-Carlo evaluation of RMSEA versus SRMR confidence intervals and tests of close fit. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*. 25(3). 389-402.
- Mcclellan, E. L. (2013). Servant-leadership and psychological hardiness. *The International Journal of Servant-Leadership*. 9(1). 107–129.
- Mohamed, H. S. & Hussien, M. F. (2021). Psychological hardiness and depressive symptoms among athlete students versus non-athletes: Comparative study. *Egyptian Journal of Health Care*. 12(3). 1255–1266.
- Motaghedi, S. (2022). The relation of spiritual intelligence and emotional intelligence with personality traits. *Researcher*. 14 (5). 36-44.
- Mujde, D. (2007). Educators, Role As Spiritually Intelligent Leaders In Educational Institutions, *International Journal of Human Sciences*. 4(1).1-22.
- Nanavaty, K. N.; Verma, V. & Patki, A. (2016). The relationship between psychological hardiness, coping strategies and perceived stress among working adults. *Indian Journal of Mental Health*. 4(1). 69–75.
- Neto, F.; Ruiz, F. & Furnham, A. (2008) .Sex difference in selfestimation of multiple intelligence among Portuguese adolescents. *High ability studies*. 19 (2). 189-204.
- Nobari, L.& Shokri, M. (2014). Evaluating The Student's Spiritual Intelligence, Quality Of Life, and Academic Achievement Motivation Relationship at Payam-E-Noor University in Kaleibar Branch. *Arabian Journal of Business and Management Review*. 3(12). 127-131.
- Oral, M. & Karakurt, N. (2022). The impact of psychological hardiness on intolerance of uncertainty in university students during the COVID 19 pandemic. *Journal of Community psychology*. 50 (8). 3574-3589.
- Pant, N. & Srivastava, S. K. (2019). The Impact of Spiritual Intelligence, Gender and Educational Background on Mental Health Among College Students [Article]. *Journal of Religion & Health*. 58(1). 87-108.

- Petri, H., & Govern, J. (2004). Motivation Theory, Research and Applications. Thomson- Wadworth, Australia.
- Pieper, S.L. (2003). Refining and Extending the 2×2 Achievement Goal Framework: Another Look at Work –Avoidance.
- Pordel, H. (2024). Effect of Spiritual Intelligence Training on Psychological Hardiness and Social Vitality in Students Post-COVID-19 Health Spiritual Med Ethics.11(3).151-160. [http:// dx.doi.org/10.32598/hsmej](http://dx.doi.org/10.32598/hsmej).
- Prabawa, A. F. (2024). The Contribution of Psychological Well-Being to Academic Hardiness: A Study on “Mahasantri” International Interdisciplinary Conference and Research expo. 1. (1). 1-11.
- Pratiwi, R. & Yuwono, S. (2019). Academic hardiness pada mahasiswa aktivis organisasi intra kampus, Doctoral dissertation. Universitas Muhammadiyah Surakarta.
- Sangeeta. & Singh, D. (2020). A study of spiritual intelligence and anxiety as a predictors of academic achievement among undergraduate students. Social Vision. 7 (2). 22-31.
- Sargazi, M. & Dehghan, M. (2024). Relationship of Spiritual Intelligence and Hardiness with Quality of Work Life in University Employees. Iranian Journal of Organizational Psychology. 1(3). 26-35. <https://doi.org/>.
- Sethia, S.; Afsar, M. & Pandey, V. (2022). Determining the role of spiritual intelligence on divergent thinking among university students. International Journal of Multidisciplinary Educational Research. 11 (5). 106-113.
- Severino, G. P; Toro, L. V; Santinelli, R. M; Romero, A. J; Sarmiento, P. G; Kinney, I; Ramírez, M. R & Villar, O. F. (2022). Social responsibility and spiritual intelligence: university students' attitudes during COVID-19. International Journal of Environmental Research and Public Health, 19 (19). 1-14.
- Seyedabadi, M.; Dehnamaki, M. F.; Khamakani, M. A. & Baloochi, M. F. (2024). The Relationship between Spiritual Health and Academic Stress of Students: The Mediating Role of Psychological Hardiness. Journal of Spiritual Health. 3(2). 416 - 424.
- Sheard, M. (2009). Hardiness commitment, gender, and age differentiate university academic performance. British Journal of Educational Psychology. 79(1). 189-204.
- Siddiqui, Z. (2013). Effect of Achievement Motivation and Gender on Spiritual Intelligence. Educationia Confab Journal. 2(6). 36-42.
- Soleimani, M. A.; Sharif, S. P.; Yaghoobzadeh, A. & Ong, F. S. (2016).

Relationship between hardiness and addiction potential in medical students. Iranian journal of psychiatry and behavioral sciences. 10(4). <https://brieflands.com/articles/ijpbs-6225.html>.

- SPSS Inc. (2004). SPSS 13.0 Base User's Guide, Chicago: SPSS Inc.
- Stiliya, K. & Pandey, N. (2022). Influence of spiritual intelligence on happiness and well being: A review. Mind & society. 11(2). 121-128.
- Tekkeveehil, C. (2003). Now it's SQ. [http ://www.life positive. Com /mind/evolution/iq-genius/intelligence.asp](http://www.life positive. Com /mind/evolution/iq-genius/intelligence.asp).
- Utvaer, B. & Haugan, G. (2016). The Academic Motivation Scale: Dimensionality, reliability and construct validity among Vocational Students, Nordic Journal of Vocational Education and Training. (6). (2). 17- 45.
- Vaughan, F. (2002). What is spiritual intelligence? Journal of Humanistic Psychology. 42(2). 16- 33.
- Villani, D.; Sorgente, A.; Iannello, P. & Antonietti, A. (2019). The Role of Spirituality and Religiosity in Subjective Well-Being of Individuals With Different Religious Status. Frontiers in psychology. 10. 1525. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01525>.
- Wang, Y. L. & Tsai, C. C. (2016). Taiwanese students' science learning self-efficacy and teacher and student science hardiness: A multilevel model approach. European Journal of Psychology of Education. 31. 537-555.