القدرة التنبؤية للذكاء الانفعالي بالشغف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة

عماد الزعبي* و عمر العظامات**

Doi: //10.47015/18.4.10

تاريخ تسلم البحث: 2021/4/12 تاريخ قبوله: 2021/8/23

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى تقصي القدرة التنبؤية للذكاء الانفعالي بالشغف الأكاديمي ببُعديه (المتناغم والقهري) لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية في مدينة السلط في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (527) طالبًا وطالبةً. واستخدم في هذه الدراسة مقياسان: مقياس الشغف الأكاديمي، ومقياس الذكاء الانفعالي. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الشغف الأكاديمي المتناغم لدى طلبة الجامعة مرتفع، ومستوى الشغف الأكاديمي القهري متوسط، وأن هناك فروقًا دالةً إحصائيًا في الشغف الأكاديمي المتناغم، تعزى للسنة الدراسية لصالح طلبة السنة الأولى، وأن الشغف الأكاديمي القهري يتناقص بشكل دال إحصائيًا كلما تقدم الطالب في سنوات الدراسة، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في بُعدي الشغف الأكاديمي: المتناغم، والقهري تعزى للتخصص الدراسي والجنس. كذلك أظهرت النتائج أن الذكاء الانفعالي قد ساهم بالتنبؤ بالشغف الأكاديمي المتناغم، من خلال بُعدي: تنظيم الانفعالات، والتواصل الاجتماعي. حيث بلغت نسبة التباين التراكمية المفسرة التي تعود لهذين البعدين مجتمعين في الشغف الأكاديمي المتناغم (33.8%)، وأظهرت النتائج أيضًا أن الذكاء الانفعالي قد ساهم بالتنبؤ بالشغف الأكاديمي القهري، من خلال بُعدي التواصل الاجتماعي، والتعاطف. حيث بلغت نسبة التباين التراكمية المفسرة التي تعود لهذين البُعدين مجتمعين في الشغف الأكاديمي القهري (15.1%).

(**الكلمات المفتاحية:** الشغف الأكاديمي، الشغف المتناغم، الشغف القهري، الذكاء الانفعالي، طلبة الجامعة)

The Predictability of Emotional Intelligence in Academic Passion among University Students

Emad Al-Zubi, *Al-Balqa' Applied University, Jordan.*

Omar Al-Adamat, *Ministry of Education, Jordan.*

Abstract: This study aimed to investigate the predictive ability of emotional intelligence in academic passion in its two dimensions (harmonious and obsessive) among the students of Al-Balqa Applied University in Salt, Jordan. The study sample consisted of (527) male and female students. Two scales were used in this study: the academic passion scale and the emotional intelligence scale. The results of the study showed that the level of harmonious academic passion among university students is high, the level of obsessive academic passion is medium and there are statistically significant differences in the harmonious academic passion attributed to the study year in favor of first-year students and that the obsessive academic passion declines statistically as the student proceeds through years of study. The findings also showed that there are no statistically significant differences in the two dimensions: harmonious and obsessive academic passion attributed to major and gender. The results also showed that emotional intelligence contributed to the prediction of harmonious academic passion through the dimensions: emotion regulation and social communication, where the total variance explained by these two dimensions combined in harmonious academic passion is (33.8%). The results also showed that emotional intelligence contributed to the prediction of obsessive academic passion through the social communication and empathy dimensions, as the cumulative explained variance due to these two dimensions combined in obsessive academic passion was (15.1%).

(**Keywords**: Academic Passion, Harmonious Passion, Obsessive Passion, Emotional Intelligence, University Students)

مقدمة: على مدار السنوات القليلة الماضية، أصبحت دراسة علم النفس الإيجابي نهجًا ناشئًا للعديد من الباحثين في القضايا النفسية، والتربوية، والاجتماعية؛ إذ يؤكد هذا النهج على دراسة الجوانب المرتبطة بالرفاهية، والسعادة، وجودة الحياة، من خلال التركيز على الجوانب الإيجابية الداعمة للتكيف بشكل عام.

وفي ظل تعقد متطلبات الدراسة الجامعية وتعددها، تشكل المكونات الوجدانية والانفعالية للمتعلم عاملًا حاسمًا في تحقيق النجاح الأكاديمي، والتوافق النفسي والاجتماعي؛ فالعاطفة الموجهة للنشاط الأكاديمي تحتل مكانةً مركزيةً في حياته، وتعمل على دفعه نحو المثابرة، والاندماج في الأنشطة التعليمية التعلمية، وتساعده على مواجهة الضغوط والتحديات بكفاءة، لتحقيق القيمة في الأداء الأكاديمي (Ruiz-Alfonso & León, 2016).

ويؤكد فاليران (Vallerand, 2008) أن المكون العاطفي الموجه للنشاط يجعل حياة الفرد ذات معنى، وأن هناك ثلاثة مؤشرات تحدد ما إذا كان الانخراط في نشاط ما سيتحول إلى شغف، وهي: التوجه نحو النشاط، وتقديره وتثمينه، والانخراط فيه؛ فالفرد الشغوف بنشاط ما يتوجه نحوه بحماس، ويقدره بشكل كبير، ويعمل على تعظيمه، ودمجه في هويته الذاتية. ويعرف فاليران (Vallerand, 2015) الشغف بشكل عام بأنه ميل قوي لدى الفرد نحو شيءٍ ما، يحبه ويستثمر فيه الكثير من الوقت، والطاقة، من خلال الانخراط طويل الأمد. ويعرفه كلاوكين وبروجست (Klaukien & Breugst, 2009) بأنه عاطفة إيجابية قوية موجهة نحو المهمات، والأنشطة.

* جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن.

** وزارة التربية والتعليم، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن، 2022.

وقد طور فاليران وآخرون (Vallerand et al., 2003) نموذجًا ثنائيًا للشغف، اشتمل على نمطين: الشغف المتناغم (Harmonious Passion)، والشغف القهري (Obsessive Passion)؛ فالشغف المتناغم يمثل الحالة الأمثل، التي يشعر فيها الفرد بالسيطرة على النشاط المستهدف والتحكم به، وهذا الشعور يساهم في تحقيق نتائج نفسية إيجابية. وعندما يمتلك الفرد شغفًا متناغمًا، فإنه سيمارس رقابةً وضبطًا ذاتيًا، ويختار بحرية الانخراط في النشاط؛ فهو بمثابة قوة تحفيزية تقوده إلى الاندماج في النشاط عن قصد. في حين أن الفرد الذي يسيطر عليه الشغف القهري يشعر بأنه مجبر على الانخراط في النشاط، وتصبح العاطفة القوية تجاه النشاط هي التي تتحكم بسلوكه، وهذا النمط من الشغف يمكن أن يؤدي إلى نتائج نفسية سلبية.

ويمثل الشغف جانبًا عاطفيًا مهمًا يسهم في تشكل جزء أساسي من هوية الفرد، وهذا الجزء له معنى ومغزى، ولكن طبيعة تأثيره في حياة الفرد تعتمد على نوعه؛ فالأفراد الذين لديهم شغف متناغم، يتمكنون من تحقيق المزيد من الرفاهية والتأثير الإيجابي في أثناء انخراطهم في النشاط المفضل لديهم، وعند عدم قدرتهم على الانخراط في النشاط يكون مستوى الإحباط لديهم أقل، في حين أنّ الأفراد الذين لديهم شغف قهري نحو نشاط ما لا يستطيعون الوصول إلى الرفاهية والتأثير الإيجابي في أثناء انخراطهم في النشاط المفضل، وعند عدم قدرتهم على الانخراط في النشاط يكون مستوى الإحباط لديهم أعلى (Vallerand et al., 2008; Philippe et al., 2009). وتشير كثير من الدراسات في هذا الصدد إلى أن النتائج النفسية الإيجابية مرتبطة بالشغف المتناغم، فيما ترتبط النتائج النفسية السلبية بالشغف القهري (Amiot et al., 2006 ; Donahue et al., 2009 ; Mageau et al., 2011; Lafrenière et al., 2012).

ويؤكد فاليران وآخرون (Vallerand et al., 2003) أن الشغف المتناغم يرتبط بالمنطقية والعقلانية، فيما يرتبط الشغف القهري بالتهور واللاعقلانية عند الانخراط في النشاط. كذلك أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى أن الشغف المتناغم على وجه التحديد يرتبط بنتائج إيجابية كالرضا عن الحياة، والأداء المرن، والتأثير الإيجابي، ويحمي من الأداء السلبي (Bélanger et al., 2013; Birkeland & Buch, 2015; Birkeland et al., 2017; Carbonneau et al., 2015; Donahue et al., 2012; Gustafsson et al., 2011; Trépanier et al., 2014; Curran et al., 2015). وقد أكدت نتائج دراسة فاليران (Vallerand, 2015) أن الشغف القهري يؤدي إلى مزيد من العمليات الدفاعية التي تمنع الأفراد من المشاركة الفاعلة في المهام، وعدم القدرة على التكيف بالشكل المناسب.

وبالنسبة للشغف الأكاديمي، فهو ميل قوي نحو نشاط تعليمي يحبه الطالب، ويدرك أهميته، ويستثمر فيه الوقت والطاقة (Vallerand et al., 2003). ويرى بركلاند وبوخ (Birkeland & Buch, 2015) أن الشغف الأكاديمي حالة تحفز دافعية المتعلم، وتعزز نشاطه العقلي؛ فالشغف الأكاديمي هو ميل الطالب إلى التركيز على تحسين كفاءته الخاصة في الجوانب التعليمية. وهناك كثير من النَّظريات التي فسَّرت الشغف الأكاديمي، منها نظرية تقرير المصير لديسي وريان (Deci & Ryan, 2000)، حيث تشير هذه النَّظرية إلى أن الفرد خلال مراحل حياته المختلفة ينخرط في كثير من الأنشطة من أجل إشباع حاجاته النفسية، التي بدورها تمثل أبنية نفسية أساسية تدفعه نحو النشاط. وتتأثر الحاجات النفسية بعاملين: الاستقلال الذاتي الذي يمثل حاجة الفرد لمعرفة نفسه؛ فالفرد يشعر بالارتياح عندما يرى أثرًا ملموسًا وحقيقيًا لأفعاله، عند امتلاكه حرية الاختيار، وتوجيه الذات، والشعور بالسيطرة على النشاط. أما العامل الثاني فهو الكفاءة الذاتية، التي تتمثل في اعتقاد الفرد حول قدرته على القيام بمهمة ما؛ فعندما يشعر الفرد بالكفاءة الذاتية من خلال التجارب الناجحة التي يمر بها خلال ممارسته للنشاط، فإنه يطور دافعية ذاتية في المستقبل تجاه الأنشطة المشابهة.

أما نظرية رولند فيو (Roland Viau) فتفسّر الشغف الأكاديمي من خلال الطريقة التي تتكون بها الدافعية نحو الانخراط الأكاديمي. وترى هذه النظرية أن دافعية الطالب نحو الانخراط الأكاديمي تتأثر بثلاثة عوامل: عامل يتعلق بإدراك قيمة وأهمية النشاط، حيث يرتفع مستوى الشغف الأكاديمي كلما أدرك الطالب قيمة وأهمية النشاط. أما العامل الثاني فهو يتعلق بالإحساس الداخلي لدى الطالب حول قدرته على القيام بالنشاط، حيث يُظهر الطالب اهتمامًا كبيرًا بالنشاط كلما كان لديه احساس داخلي قوي بقدرته على الإنجاز. والعامل الثالث يتمثل في قدرة الطالب على التحكم في المثيرات المرتبطة بالنشاط؛ فكلما زادت سيطرة الطالب على المثيرات المؤثرة في النشاط، زاد انخراطه في النشاط (Moeller, 2013).

وقد تناول الباحثون الشغف الأكاديمي من خلال كثير من الدراسات، حيث أشارت نتائج دراسة هودجينز وني (Hodgins & Knee, 2002) إلى أن الشغف الأكاديمي يؤثر في سلوك المتعلم ونشاطه، وحالته النفسية؛ فإذا كان الشَّغف الأكاديمي متناغمًا، فذلك يؤدي إلى دفع العمليات النفسية نحو الأداء الأمثل، ومن ثمّ الشعور بالرضا عن الحياة الدّراسية، أما إذا كان الشغف الأكاديمي قهريًا، فذلك يؤدي إلى آثار سلبية كالأداء الضعيف، وعدم التعاون، والدخول في صراع مع الآخرين، والشعور المستمر بالقلق، والاكتئاب. كذلك أشارت نتائج دراسة فوريست وآخرين (Forest et al., 2012) إلى أن الطلبة ذوي الشغف الأكاديمي المتناغم يدركون نقاط القوة المميزة الخاصة بهم بشكل كبير، مقارنة مع الطلبة ذوي الشغف الأكاديمي القهري. وأشارت نتائج دراسة الحارثي (Al-Harthy, 2015) إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الشغف الأكاديمي المتناغم والشعور بالسعادة، ووجود علاقة ارتباطية سلبية بين الشغف الأكاديمي القهري والشعور بالسعادة،

وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الشغف الأكاديمي المتناغم تعزى لمتغير التخصص لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة.

أما نتائج دراسة الجراح والربيع (Al-Jarrah & Alrabee, 2020) التي أجريت على عينة مكونة من (230) طالبًا وطالبةً من الطلبة الملتحقين في برنامجي الماجستير والدكتوراه في جامعة اليرموك، فقد أشارت إلى أن أفراد العينة أظهروا مستوًى مرتفعًا من الشغف الأكاديمي المتناغم، ومستوًى متوسطًا من الشغف الأكاديمي القهري، وأشارت النتائج ايضًا إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الشغف القهري تعزى إلى متغير البرنامج الدراسي، لصالح طلبة برنامج الدكتوراه، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الشغف المتناغم، والقهري تعزى لمتغير الجنس.

وأشارت نتائج دراسة الضبع (Al-Dabaa, 2021) التي أجريت على عينة مكونة من (86) طالبًا وطالبةً من طلبة برنامج الماجستير في جامعة الملك خالد إلى أن مستوى الشغف الأكاديمي المتناغم لدى أفراد العينة جاء مرتفعًا، في حين جاء مستوى الشغف الأكاديمي القهري متوسطًا، وأشارت النتائج ايضًا إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في الشغف الأكاديمي المتناغم تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الشغف الأكاديمي القهري تعزى لمتغير الجنس.

ويرتبط الشغف الأكاديمي بشكل خاص بكثير من المتغيرات المعرفية والوجدانية، ومن هذه المتغيرات الذكاء الانفعالي. فقد أظهرت الدراسات التي أجريت على طلبة التعليم العام، والتعليم الجامعي وجود ارتباط إيجابي بين الانخراط الأكاديمي والذكاء الانفعالي (Durán et al., 2006; Extremera et al.,2007; Wefald & Downey, 2009; Drummond, 2014; Urquijo & Extremera, 2017; Moreno-Fernandez et al., 2020)، حيث يشكل الذكاء الانفعالي جانبًا مهمًا من الجوانب الوجدانية للمتعلم، ويؤدي دورًا حيويًا في حياته، وفي سلوكه، وتفكيره. ويمثل الذكاء الانفعالي مجموعة المهارات العاطفية التي يتمتع بها الفرد، والتي تعد أساسًا للنجاح في التفاعلات الأكاديمية، والمهنية، في مواقف الحياة المختلفة، وهو أيضًا يمثل القدرة على إدراك الانفعالات والميول، وتقويمها والتعبير عنها، وتنظيمها بما يضمن تحقيق التكيف بمختلف أشكاله وكلما كان الذكاء الانفعالي مرتفعًا، كان الفرد أقدر على ضبط مشاعره، والتوجه نحو هدفه، وإيجاد شغفه وتطويره (Goleman,1995).

وقد قدم الباحثون في هذا المجال تعريفات متعددة لمفهوم الذكاء الانفعالي؛ فقد عرفه ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1990) بأنه القدرة على تحديد وإدراك المشاعر والانفعالات الخاصة بالفرد، والمشاعر والانفعالات الخاصة بالآخرين، وتنظيمها، وتوظيفها في توجيه السلوك. أما جولمان (Goleman,1995) فقد عرفه بأنه مجموعة من العمليات والمهارات الوجدانية التي يمارسها الفرد عند تفاعلاته الاجتماعية، والتي تعد اساسًا لتحقيق النجاح في الحياة العملية. ويعرفه موراي (Murray, 1998) بأنه القدرة على ضبط المشاعر السلبية، وإظهار المشاعر الايجابية. ويعرفه بار آون (Bar-on, 2000) بأنه منظومة المهارات الانفعالية، والاجتماعية، والكفاءات الشخصية التي تؤثر في القدرة على التكيف، والنجاح في الحياة العملية، فيما يعرفه فورنهام (Furnham, 2006) بأنه قدرة الفرد على إدراك الانفعالات، وتنظيم المشاعر، والتأثير في مشاعر الآخرين. أما بيتريدز (Petrides, 2011) فيعرفه بأنه مجموعة المهارات الشخصية التي يوظفها الفرد في إدراك، وتقويم، وإدارة المشاعر الخاصة به، وبالآخرين، لتحقيق النجاح في التكيف الاجتماعي، والنفسي.

وللذكاء الانفعالي مكونات، حُددت من خلال نماذج متعددة؛ فقد قدم جولمان (Golman, 1995) نموذجًا للذكاء الانفعالي يشتمل على مكونين رئيسين، هما: مكون شخصي، ويتضمن ثلاثة أبعاد هي: الوعي الانفعالي، وتنظيم وإدارة الانفعالات، والدافعية الذاتية. ومكون اجتماعي، يقوم على بعدين، هما: المهارات الاجتماعية، والتعاطف. وقدم ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1997) نموذجًا مفصلًا للذكاء الانفعالي يقوم على أربعة أبعاد، سمي نموذج القدرة، وهذه الأبعاد هي: بُعد إدراك المشاعر والانفعالات، من خلال القدرة على تحديد المشاعر والانفعالات الشخصية، ومشاعر الآخرين، وتنظيمها بشكل دقيق وملائم اجتماعيًا. وبُعد استخدام الانفعالات وتوظيفها في زيادة التركيز، أو التفكير الايجابي. وبُعد فهم وتحليل الانفعالات، وتسميتها، وتفسير معناها. وبُعد إدارة الانفعالات، وتنظيمها، بما يسهل على الفرد تطوير علاقاته الاجتماعية.

قدم بار-آون (Bar-on, 2006) نموذجًا خماسيًا لمكونات الذكاء الانفعالي، عُرف بالنموذج المختلط، ويقوم هذا النموذج على خمسة أبعاد هي: بُعد يتعلق بالمكونات الشخصية الداخلية، ويشتمل على مهارات الفرد في التعامل مع نفسه بنجاح؛ كالاستقلالية الذاتية، والوعي الذاتي، وتأكيد الذات، وتقديرها، وتحقيقها. وبُعد يتعلق بمكونات العلاقة بين الأشخاص، ويشتمل على مجموعة المهارات الاجتماعية الأساسية التي تساعد الفرد على إقامة علاقات إيجابية وناجحة مع الآخرين؛ كمهارة التعاطف، والمسؤولية الاجتماعية. وبُعد يتعلق بمكونات القدرة على التكيف، ويشتمل على مجموعة المهارات الضرورية لتحقيق التكيف الناجح مع متطلبات البيئة الداخلية، والخارجية؛ كالقدرة على حل المشكلات والمرونة في إدراك الواقع. وبُعد يتعلق بمكونات إدارة الضغوط، ويتضمن مجموعة المهارات المتعلقة بإدارة الضغوط، ومقاومة الاندفاع؛ كالقدرة على تحمل الضغوط الداخلية والخارجية ومقاومة التوتر. وبُعد يتعلق بمكونات المزاج العام، ويتضمن مجموعة المهارات الخاصة بإدراك الفرد لمزاجه وحالته الانفعالية وضبطها بشكل إيجابي؛ كالقدرة على تنظيم السعادة والتفاؤل.

واستنادًا إلى النماذج السابقة لمكونات الذكاء الانفعالي، وإلى نموذج ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1997) بشكل خاص ـ الذي يعد النموذج الأوسع انتشارًا في مجال البحث العلمي ـ سيتم في هذه الدراسة اعتماد أربعة أبعاد للذكاء الانفعالي، وهي: المعرفة الانفعالية، وتنظيم الانفعالات، والتواصل الاجتماعي، والتعاطف.

وقد تناول الباحثون العلاقة بين الذكاء الانفعالي والانخراط الأكاديمي من خلال كثير من الدراسات. فقد أجرى دوران وآخرون (Durán et al., 2006) دراسة هدفت إلى بحث دور الذكاء الانفعالي المدرك في التنبؤ بالمشاركة، والاندماج الأكاديمي لدى عينة مكونة من (373) طالبًا جامعيًا. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن الذكاء الانفعالي يتنبأ بدرجة كبيرة بالمشاركة، والاندماج الأكاديمي. وهدفت دراسة اوركويجو وإكستريميرا (Urquijo & Extremera, 2017) إلى تقصي العلاقة بين الذكاء الانفعالي والانخراط الأكاديمي لدى عينة مكونة من (203) طلاب وطالبات، من طلبة جامعة ديوستو في إسبانيا. وكشفت نتائج الدراسة وجود علاقة قوية بين الذكاء الانفعالي والانخراط الأكاديمي، من خلال تأثير الذكاء الانفعالي في الرضا الأكاديمي كمتغير وسيط بين المتغيرين. كذلك هدفت دراسة يوسن سوبيرفيا وسالافيرا بورداس (Usán Supervía & Salavera Bordás, 2019) إلى بحث العلاقة بين الذكاء الانفعالي والانخراط الأكاديمي لدى عينة من طلبة المدارس الثانوية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة قوية بين الذكاء الانفعالي والتفاني في الانخراط الأكاديمي.

هدفت دراسة مورينو-فرناندیز وآخرين (Moreno-Fernandez et al., 2020) إلى تقصي أثر الذكاء الانفعالي في الانخراط الأكاديمي لدى طلبة كلية الصيدلة في جامعة غرناطة في إسبانيا خلال فترة الحجر الصحي في أثناء جائحة كورونا. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أفراد العينة حققوا مستوًى مرتفعًا من الانخراط في الأنشطة الأكاديمية بعد خضوعهم لورشة تدريبية في مهارات الذكاء الانفعالي. وسعت دراسة زوك وآخرين (Zhoc et al., 2020) إلى بحث العلاقة بين الذكاء الانفعالي والانخراط الأكاديمي لدى عينة مكونة من (560) طالبًا وطالبة من طلبة إحدى الجامعات في هونغ كونغ. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية قوية بين الذكاء الانفعالي بجميع مكوناته والانخراط الأكاديمي، وبينت أن الذكاء الانفعالي يعزز الأداء الأكاديمي والاجتماعي. أما دراسة مارتين وآخرين (Martín et al., 2021) فقد هدفت إلى تحليل العلاقة بين الذكاء الانفعالي والانخراط الأكاديمي، وتحديد الدور الوسيط لتقدير الذات في العلاقة بينهما لدى الطلبة اليافعين، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية قوية بين الذكاء الانفعالي والتفاني في الانخراط الأكاديمي، بالإضافة إلى قيام تقدير الذات بدور المتغير الوسيط في تفسير العلاقة بين الذكاء الانفعالي والانخراط الأكاديمي.

نلاحظ من العرض السابق أن هناك نقصًا في الدراسات التي تناولت العلاقة بين الذكاء الانفعالي والشغف الأكاديمي المتناغم والقهري؛ فقد تناولت الدراسات التي تم العثور عليها العلاقة بين الذكاء الانفعالي والانخراط الأكاديمي بشكل عام، حيث أشارت بعض الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الذكاء الانفعالي والانخراط الأكاديمي (Usán Supervía & Salavera Bordás, 2019; Moreno-Fernandez et al., 2020; Zhoc et al., 2020). وأشارت دراسات أخرى إلى دور الذكاء الانفعالي في التنبؤ بالانخراط الأكاديمي، بشكل مباشر أو من خلال متغير وسيط (Durán et al., 2006; Urquijo & Extremera, 2017; Martín et al., 2021). وفي حدود علم الباحثين، لم يتم العثور على أي دراسة تتناول العلاقة بين الذكاء الانفعالي والشغف الأكاديمي ببُعديه: المتناغم والقهري، باستثناء دراسة فيغاس (Viegas, 2015) التي تناولت العلاقة بين الذكاء الانفعالي والشغف لدى لاعبي الرياضة المحترفين، حيث أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والشغف. وعليه، فإن ما يميز هذه الدراسة هو تقصي القدرة التنبؤية للذكاء الانفعالي بالشغف الأكاديمي ببُعديه (المتناغم والقهري) لدى طلبة الجامعة في ضوء عدد من المتغيرات التصنيفية: السنة الدراسية، والتخصص الأكاديمي، والجنس. وهذا بدوره يشكل إضافة نوعية للبحث الميداني في هذا المجال.

مشكلة الدراسة

ظهر في الآونة الأخيرة اهتمام واضح بالشغف الأكاديمي في الدراسات التي قام بها الباحثون في المجال التربوي والنفسي؛ لما له من أهمية في التوافق النفسي والنجاح الأكاديمي. وقد لاحظ الباحثان كثرة الدراسات التي تناولت العلاقة بين الذكاء الانفعالي والانخراط الأكاديمي بشكل عام، وندرة الدراسات التي تناولت العلاقة بين الذكاء الانفعالي والشغف الأكاديمي. من هنا ظهر لدى الباحثين تساؤل حول طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والشغف الأكاديمي ببُعديه المتناغم والقهري. وعليه، تمثلت مشكلة هذه الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى الشغف الأكاديمي ببُعديه (المتناغم والقهري) لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية؟
2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات التقديرات على مقياس الشغف الأكاديمي ببُعديه (المتناغم والقهري) لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية تعزى إلى متغيرات: السنة الدراسية، أو التخصص، أو الجنس؟
3. ما القدرة التنبؤية للذكاء الانفعالي بالشغف الأكاديمي ببُعديه (المتناغم، والقهري) لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في تقديم مراجعة نظرية لمفهومين حديثين نسبيًا في مجال البحث التربوي والنفسي، وهما: الذكاء الانفعالي، والشغف الأكاديمي ببُعديه (المتناغم والقهري). مما قد يشكل إثراء للبحث الميداني في هذا المجال، كما يمكن أن تشكل هذه الدراسة منطلقًا لدراسات تتناول متغيرات أخرى ذات صلة بالشغف الأكاديمي. أما الأهمية التطبيقية للدراسة فتتمثل في تزويد القائمين على إدارة مؤسسات التعليم العالي بنتائج البحث العلمي حول مستوى الشغف الأكاديمي ببُعديه (المتناغم والقهري) لدى طلبة الجامعة، في ضوء عدد من المتغيرات التصنيفية، ودور الذكاء الانفعالي في التنبؤ به، من أجل أخذ تلك النتائج بالاعتبار عند رسم السياسات والخطط، ووضع البرامج التربوية المتعلقة بتطوير شخصية طلبة الجامعة، ومساعدتهم على تحقيق التكيف والنجاح على المستويين الشخصي والأكاديمي.

التعريفات الإجرائية

الشغف الأكاديمي: ميل الطالب وتوجهه بشكل قوي نحو الأنشطة الأكاديمية التي يحبها، بحيث يستثمر فيها الكثير من الوقت والطاقة النفسية. ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الشغف الأكاديمي المستخدم في هذه الدراسة.

الشغف الأكاديمي المتناغم: ميل الطالب وتوجهه بشكل حر وقوي نحو الأنشطة الأكاديمية التي يحبها، ويستثمر فيها الكثير من الوقت والطاقة النفسية، مع حفاظه على السيطرة والتحكم بالنشاط. ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الشغف الأكاديمي المستخدم في هذه الدراسة ببُعده المتناغم.

الشغف الأكاديمي القهري: ميل الطالب وتوجهه بشكل قوي نحو الأنشطة الأكاديمية التي يحبها، لكنه يشعر بأنه مجبر عليها، ويستنفد فيها الكثير من الوقت والطاقة النفسية، مع فقدانه السيطرة عليها والتحكم بها. ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الشغف الأكاديمي المستخدم في هذه الدراسة ببُعده القهري.

الذكاء الانفعالي: القدرة على إدراك مشاعر وانفعالات الآخرين، والمشاعر والانفعالات الذاتية، وتنظيمها، وتوظيفها في تحقيق التوازن الانفعالي، والتفاعل، والتأثير الإيجابي في الآخرين. ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الذكاء الانفعالي، المستخدم في هذه الدّراسة.

المعرفة الانفعالية: تتمثل في القدرة على الانتباه، والإدراك، والتمييز، والتعبير المناسب عن المشاعر والانفعالات الذاتية، والوعي بالعلاقة بينها وبين الأفكار، والأحداث الخارجية. ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الذكاء الانفعالي المستخدم في هذه الدّراسة في بُعد المعرفة الانفعالية.

تنظيم الانفعالات: يتمثل في القدرة على تحقيق التوازن الانفعالي، وضبط النفس بطريقة مناسبة. ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الذكاء الانفعالي المستخدم في هذه الدّراسة في بُعد تنظيم الانفعالات.

التعاطف: يتمثل في القدرة على إدراك وفهم انفعالات ومشاعر الآخرين، والاستجابة لها بطريقة مناسبة. ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الذكاء الانفعالي المستخدم في هذه الدّراسة، في بُعد التعاطف.

التواصل الاجتماعي: يتمثل في القدرة على التفاعل، والتأثير الايجابي في الآخرين. ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الذكاء الانفعالي المستخدم في هذه الدّراسة، في بُعد التواصل الاجتماعي.

محددات الدراسة

اقتصرت عينة الدراسة على طلبة مرحلة الدرجة الجامعية الأولى في مركز جامعة البلقاء التطبيقية في مدينة السلط، المنتظمين في الفصل الثاني من العام الدراسي 2021/2020. وبناءً على ذلك يتحدد تعميم نتائج الدراسة الحالية على مجتمع الدراسة والمجتمعات المماثلة، كما يتحدد بمؤشرات الصدق والثبات المتوفرة للمقياسين المستخدمين في هذه الدراسة.

الطريقة والاجراءات

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة، من جميع طلبة مرحلة الدرجة الجامعية الأولى في مركز جامعة البلقاء التطبيقية في مدينة السلط، المنتظمين في الفصل الثاني من العام الدراسي 2021/2020، البالغ عددهم حسب بيانات وحدة القبول والتسجيل (7192) طالبًا وطالبةً.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (527) طالبًا وطالبةً، من طلبة مركز جامعة البلقاء التطبيقية في مدينة السلط. وقد تمَّ اختيار العينة بالطريقة العشوائية العنقودية، باعتبار أن وحدة المعاينة هنا هي الشعبة، حيث تم اختيار ست كليات من كليات الجامعة عشوائيًا، بواقع ثلاث كليات من الكليات العلمية، وثلاث كليات من الكليات الإنسانية، ثم تم اختيار ثماني عشرة شعبة عشوائيًا من شعب المواد التي طرحتها تلك الكليات خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2021/2020، بواقع ثلاث شعب من كل كلية. ويبين الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات: السنة الدراسية، والتخصص، والجنس.

الجدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات: السنة الدراسية، والتخصص، والجنس.

الجنس	ذكور			إناث			المجموع		
السنة/التخصص	علمي	إنساني	المجموع	علمي	إنساني	المجموع	علمي	إنساني	المجموع
أولى	30	31	61	36	38	74	66	69	135
ثانية	27	36	63	35	40	75	62	76	138
ثالثة	30	30	60	33	36	69	63	66	129
رابعة	29	30	59	31	35	66	60	65	125
المجموع	116	127	243	135	149	284	251	276	527

أداتا الدراسة

استخدم في هذه الدراسة مقياسان هما:

أولًا: مقياس الشغف الأكاديمي

استخدم في هذه الدراسة مقياس الشغف الأكاديمي الذي طوره فاليران وآخرون (Vallerand et al., 2003)، ويتصف المقياس بصورته الأصلية بدرجات مناسبة من الصدق والثبات، حيث تم التحقق من صدق المقياس من خلال التحليل العاملي الاستكشافي (Exploratory Factor Analysis). وقد تكون المقياس بصورته النهائية من (14) فقرة، موزعة بالتساوي على بُعدين هما: الشغف المتناغم، والشغف القهري. وقد فسرّت فقرات المقياس بصورته النهائية مجتمعةً (54.7%) من التباين. وقد تم التحقق من ثبات المقياس بحساب مُعاملات الثبات، باستخدام معادلة ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي، حيث بلغت قيمة معامل الثبات للمقياس ككل (0.93)، وبلغت قيمتا معامل الثبات للبُعدين الفرعيين: الشغف المتناغم، والشغف القهري (0.79) و(0.89) على التوالي.

قام الباحثان في هذه الدراسة بترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، ثم عُرض على ثلاثة متخصصين في اللغة الإنجليزية للتأكد من سلامة الترجمة، وعلى عشرة محكمين متخصصين في علم النفس التربوي، والقياس والتقويم، لإبداء الرأي حول فقرات المقياس. وقد تم الأخذ بملاحظات المحكين، كما تم الأخذ بمعيار اتفاق (80%) أو أكثر للمحكمين لاعتماد الفقرة. وتم التحقق من صدق بناء المقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه، وذلك بعد تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من خمسين طالبًا وطالبةً. وقد تراوحت معاملات الارتباط لبُعد الشغف المتناغم بين (0.59 و 0.80)، ولبُعد الشغف القهري بين (0.79 و0.44)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$).

كذلك قام الباحثان بالتحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، بطريقة ألفا كرونباخ ، وقد بلغ معامل الاتساق الداخلي لبُعد الشغف المتناغم (0.848)، ولبعد الشغف القهري (0.826)، وبلغ معامل الارتباط بين البُعدين (0.516).

ولتحقيق أغراض الدراسة، تم استخدام التدريج الخماسي، واعتمدت الأوزان لكل جزء من التدريج على النحو التالي: دائمًا خمس درجات، وعادةً أربع درجات، وأحيانًا ثلاث درجات، ونادرًا درجتان، وأبدًا درجة واحدة. وعليه، حددت المتوسطات الحسابية الدالة على الشغف الأكاديمي ببُعديه على النحو التالي: (3.5-5) مرتفعة، و(2.5-3.49) متوسطة، و(1-2.49) متدنية.

ثانيًا: مقياس الذكاء الانفعالي

استخدم في هذه الدراسة مقياس الذكاء الانفعالي الذي طوره العلوان (Al-Alwan, 2011) استنادًا إلى نموذج ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1997)، ليناسب طلبة المرحلة الجامعية في البيئة الأردنية. ويمتلك هذا المقياس بصورته الأولية مستويات جيدة من الصدق والثبات. ويتكون المقياس من (41) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي: بُعد المعرفة الانفعالية، وبُعد تنظيم الانفعالات، وبُعد التعاطف، وبُعد التواصل الاجتماعي. وفي هذه الدراسة، قام الباحثان بالتحقق من مؤشرات صدق البناء للمقياس من خلال حساب قيم معامل ارتباط بيرسون للفقرات مع البعد الذي تنتمي إليه، وقيم معامل ارتباط بيرسون للفقرات مع المقياس ككل، وذلك بعد تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من خمسين طالبًا وطالبةً. وقد تراوحت قيم معامل ارتباط الفقرات مع البعد الذي تنتمي إليه بين (0.58-0.71)، في حين تراوحت قيم معامل ارتباط الفقرات مع المقياس ككل بين (0.52-0.74)، وجميعها قيم دالة إحصائيًا. كذلك تم التحقق من صدق بناء المقياس من خلال مؤشر صدق التقارب، حيث تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس، وقد تراوحت بين (0.56-0.65)، وهذه النتائج تعزز صدق البناء للمقياس، وتؤكد أن فقرات المقياس تقيس ما أعدت لقياسه.

كذلك قام الباحثان بالتحقق من ثبات المقياس، وذلك بعد تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من خمسين طالبًا وطالبةً، حيث تم استخراج معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ ، لفقرات كل بعد من أبعاد المقياس، وقد تراوحت قيم معاملات الثبات بين (0.66-0.82)، وتم حساب معامل الاستقرار من خلال

طريقة الاختبار وإعادة الاختبار، وقد تراوحت قيم معاملات الاستقرار بين (0.79-0.83).

ولتحقيق أغراض الدراسة، استخدم التدريج الخماسي، واعتمدت الأوزان التالية لكل جزء من التدريج: دائمًا خمس درجات، وعادةً أربع درجات، وأحيانًا ثلاث درجات، ونادرًا درجتان، وأبدًا درجة واحدة، مع عكس الأوزان للفقرات السلبية. وعليه، حددت المتوسطات الحسابية الدالة على الذكاء الانفعالي على النحو التالي: (3.5-5) مرتفعة، و(2.5-3.49) متوسطة، و(1-2.49) متدنية.

الإجراءات

تمت الدراسة وفقًا للخطوات التالية: توفير المقاييس اللازمة، التحقق من صدقها، وثباتها، وتصميمها بشكل إلكتروني باستخدام تقنية جوجل درايف (Google Drive)، واختيار أفراد عينة الدراسة بشكل دقيق، وتطبيق مقياسي الدراسة، وتفريغ البيانات، وتحليل النتائج وفقًا لأسئلة الدراسة.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

المتغيرات التصنيفية: التخصص الأكاديمي وله فئتان: إنساني، وعلمي، والجنس وله فئتان: ذكور، وإناث، والسنة الدراسية ولها أربع فئات: أولى، وثانية، وثالثة، ورابعة.

المتغير التابع: الشغف الأكاديمي وله بعدان: المتناغم والقهري.

المتغير المستقل (المتنبئ): الذكاء الانفعالي وله أربعة أبعاد هي: المعرفة الانفعالية، وتنظيم الانفعالات، والتعاطف، والتواصل الاجتماعي.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، الذي نص على: ***"ما مستوى الشغف الأكاديمي ببعديه (المتناغم والقهري) لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية؟"، ومناقشتها.***

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بعدي مقياس الشغف الأكاديمي، كما هو مبين في الجدول (2).

الجدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بعدي مقياس الشغف الأكاديمي.

الشغف الأكاديمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
المتناغم	3.65	0.78	مرتفع
القهري	3.11	0.78	متوسط

يتبين من الجدول (2) أن المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات بعد الشغف المتناغم قد بلغ (3.65) بمستوى مرتفع، فيما بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على بعد الشغف القهري (3.11) بمستوى متوسط. ويمكن أن تفسر هذه النتيجة في ضوء طبيعة التعليم الجامعي، كونه غير إلزامي؛ إذ يلتحق معظم الطلاب في الجامعة بإرادة حرة، وبدافع داخلي قوي، وعاطفة قوية نحو الانخراط في أنشطتها الأكاديمية، فهم يرون في التعليم الجامعي الغاية التي اجتهدوا وثابروا سنوات عديدة من أجل تحقيقها؛ فالتعليم الجامعي عندهم يشكل قيمة كبيرة، كونه السبيل نحو تحقيق الطموحات وبناء المستقبل. ولعل هذا يتوافق مع ما أشارت إليه نظرية رولند فيو (Roland Viau) من أنه كلما أدرك الطالب قيمة وأهمية النشاط الأكاديمي ارتفع مستوى شغفه نحوه (Moeller, 2013). لذلك جاء مستوى الشغف المتناغم مرتفعًا، فيما جاء مستوى الشغف القهري متوسطًا. وقد يفسر المستوى المتوسط للشغف القهري لدى طلبة الجامعة انطلاقًا من شعور بعض الطلبة بأنهم مجبرون على الانخراط الأكاديمي عند التحاقهم بالتعليم الجامعي، نتيجة تعارض ذلك مع أنشطة أخرى يرغبون فيها. ولعل هذا يتوافق مع ما أشارت اليه نظرية تقرير المصير لديسي وريان (Deci & Ryan, 2000) من أن الفرد خلال مراحل حياته المختلفة ينخرط في كثير من الأنشطة من أجل إشباع حاجاته النفسية، التي بدورها تمثل أبنية نفسية أساسية تدفعه نحو الانخراط في النشاط. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحارثي (Al-Harthy, 2015)، ودراسة الجراح والربيع (Al-Jarrah & Alrabee, 2020)، ودراسة الضبع (Al-Dabaa, 2021).

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، الذي نص على: ***"هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات التقديرات على مقياس الشغف الأكاديمي ببعديه (المتناغم والقهري) لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية تعزى إلى متغيرات السنة الدراسية أو التخصص أو الجنس ؟"، ومناقشتها.***

للإجابة عن هذا السؤال، تم إجراء تحليل التباين الثلاثي المتعدد (MANOVA) لفحص تأثير متغيرات السنة الدراسية للطالب، والتخصص، والجنس في الشغف الأكاديمي ببعديه المتناغم والقهري. وقد تم التحقق من أن متغير الشغف الأكاديمي ببعديه (المتناغم والقهري) يتوزع بشكل طبيعي، وذلك باستخدام مؤشرات الالتواء (Skewness) من خلال قسمة قيمة الالتواء على الخطأ المعياري للالتواء، حيث لم تزد القيمة على (±1.96)، وهذا يدل على ثقة بنسبة (95%) بأن البيانات تتوزع توزيعًا اعتداليًا. وهذا ما أكده اختبار (Kolmogorov -Smirnov)، حيث كانت القيمة غير دالة إحصائيًا. كذلك أشارت نتائج فحص تجانس التباين بواسطة اختبار ليفين (Levene's Test) إلى تحقق افتراض تجانس التباين (Tabachnick & Fidell, 2013). والجدول (3) يبين نتائج تحليل التباين.

الجدول (3)

نتائج تحليل التباين الثلاثي المتعدد للمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على بعدي مقياس الشغف الأكاديمي وفقاً لمتغير السنة الدراسية والتخصص والجنس.

مصادر التباين	مستويات الشغف الأكاديمي	مجموع المربعات	تقديرات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
السنة الدراسية	متناغم	6.02	3	2.00	4.77	0.003
قيمة وليكس لميدا = 0.964 الدلالة الإحصائية = 0.001	قهري	14.89	3	4.96	10.85	0.001
التخصص	متناغم	1.57	1	1.57	3.74	0.054
قيمة هوتلنج = 0.013 الدلالة الإحصائية = 021.	قهري	1.50	1	1.50	3.29	0.070
الجنس	متناغم	0.98	1	0.98	2.34	0.126
قيمة هوتلنج = 0.002 الدلالة الإحصائية = 0.574	قهري	0.25	1	0.25	0.56	0.454
الخطأ	متناغم	219.0	521	0.42		
	قهري	238.41	521	0.45		
الكلي المصحح	متناغم	227.53	526			
	قهري	255.20	526			

يتبين من الجدول (3) وجود فروق دالة إحصائيًا في الشغف الأكاديمي المتناغم والقهري لدى طلبة الجامعة تعزى للسنة الدراسية. ولتحديد توجه تلك الفروق، تم إجراء اختبار توكي للمقارنات البعدية، كما هو مبين في الجدول (4).

الجدول (4)

اختبار توكي للمقارنات البعدية على بعدي الشغف الأكاديمي (المتناغم والقهري) تبعاً لمتغير السنة الدراسية.

الشغف الأكاديمي	السنة الدراسية/ المتوسطات المعدلة	الثانية	الثالثة	الرابعة
المتناغم	الأولى (3.74)	0.15	*0.23	*0.27
	الثانية (3.59)	-	0.08	0.12
	الثالثة (3.51)	-	-	0.04
	الرابعة (3.46)	-	-	-
القهري	الأولى (3.17)	0.07	0.09	*0.43
	الثانية (3.10)	-	0.02	*0.36
	الثالثة (3.07)	-	-	*0.34
	الرابعة (2.73)	-	-	-

* دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

يتبين من الجدول (4) وجود فروق دالة إحصائيًا في الشغف الأكاديمي المتناغم بين طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الثالثة والسنة الرابعة، لصالح طلبة السنة الأولى، حيث بلغ متوسط تقديرات طلبة السنة الأولى على مقياس الشغف الأكاديمي المتناغم (3.74)، فيما بلغ متوسط تقديرات طلبة السنة الثالثة والسنة الرابعة (3.51)، و(3.46) على التوالي. وقد يفسر ذلك في ضوء طبيعة المرحلة الانتقالية التي يمر بها طلبة السنة الأولى؛ فالدراسة الجامعية تشكل لهم نقلة نوعيه تحمل في طياتها الكثير من التحديات والفرص والخبرات الجديدة، لتحقيق التطلعات والأمنيات. وهذا يجعلهم يثمنون ويعظمون قيمة وأهمية الدراسة الجامعية، الأمر الذي يدفعهم بقوة نحو الانخراط في أنشطة التعليم الجامعي، والتوجه نحوها بشغف. وبعد إنهاء السنة الدراسية الأولى، يبدأ الشغف الأكاديمي المتناغم بالتناقص التدريجي، نتيجة المؤثرات الخارجية المرتبطة بمتطلبات الحياة الجامعية المختلفة، التي قد تفقد الطالب جزءاً من قدرته على القيام بالنشاط التعليمي، وبالتالي إحساس الطالب بفقدان السيطرة نسبيًا على المثيرات المرتبطة بالنشاط التعليمي. لذلك ظهر الفرق في الشغف الأكاديمي المتناغم بشكل دال إحصائيًا بين طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الثالثة

والسنة الرابعة لصالح طلبة السنة الأولى. ولعل هذا يتفق مع ما أشارت اليه نظرية رولند فيو (Roland Viau) من تأثر الشغف بمجموعة عوامل منها الإحساس الداخلي بالقدرة على القيام بالنشاط والقدرة على التحكم بالمثيرات المرتبطة بالنشاط (Moeller, 2013).

ويتبين أيضًا من الجدول (4) وجود فروق دالة إحصائيًا في الشغف الأكاديمي القهري بين طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الرابعة لصالح طلبة السنة الأولى، حيث بلغ متوسط تقديرات طلبة السنة الأولى على مقياس الشغف الأكاديمي القهري (3.17)، فيما بلغ متوسط تقديرات طلبة السنة الرابعة (2.73). ووجدت فروق دالة بين طلبة السنة الثانية وطلبة السنة الرابعة لصالح طلبة السنة الثانية، حيث بلغ متوسط تقديرات طلبة السنة الثانية على مقياس الشغف الأكاديمي القهري (3.10)، فيما بلغ متوسط تقديرات طلبة السنة الرابعة (2.73). وأخيرًا وجدت فروق دالة بين طلبة السنة الثالثة وطلبة السنة الرابعة لصالح طلبة السنة الثالثة، حيث بلغ متوسط تقديرات طلبة السنة الثالثة على مقياس الشغف الأكاديمي القهري (3.07)، فيما بلغ متوسط تقديرات طلبة السنة الرابعة (2.73). وقد تفسر هذه النتيجة استنادًا إلى تأثير العوامل الخارجية في الشغف؛ فطلبة السنة الأولى قد يشعرون بأنهم مجبرون على الانخراط في النشاط الأكاديمي الجامعي نتيجة تعارض ذلك مع أنشطة أخرى يحبونها، ومع مرور الوقت والانتقال من سنة دراسية إلى سنة دراسية أعلى، يبدأ هذا الإحساس بالتناقص التدريجي، فيبدأ الطالب بالتخلي عن الاهتمامات الأخرى والتوجه نحو الانخراط في الأنشطة الأكاديمية. وينسجم هذا مع ما أشار اليه فاليران وآخرون (Vallerand et al., 2003) من أن الشغف القهري نحو نشاط ما قد يتطور نتيجة التضارب بين الأنشطة التي يحبها الفرد، فيشعر بأنه مجبر على القيام بالنشاط ويفقد سيطرته عليه.

الجدول (5)

معاملات الارتباط بين الشغف الأكاديمي والذكاء الانفعالي.

الشغف الأكاديمي/ الذكاء الانفعالي	المعرفة الانفعالية	تنظيم الانفعالات	التعاطف	التواصل الاجتماعي
المتناغم	0.42^{**}	0.53^{**}	0.34^{**}	0.46^{**}
القهري	0.29^{**}	0.22^{**}	0.28^{**}	0.37^{**}

** دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$).

يتبين من الجدول (5) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الشغف الأكاديمي المتناغم وجميع أبعاد الذكاء الانفعالي، حيث تراوحت قيم معامل الارتباط بين (0.344 -0.537). ويتبين أيضًا وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الشغف الأكاديمي القهري وجميع أبعاد الذكاء الانفعالي، حيث تراوحت قيم معامل الارتباط (0.228- 0.375).

ويتبين من الجدول (3) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الشغف الأكاديمي ببعديه (المتناغم والقهري) تعزى لمتغير التخصص أو متغير الجنس. وتفسر هذه النتيجة في ضوء عدم وجود اختلاف في النظرة للتعليم الجامعي، وما يرتبط به من آمال وتطلعات نحو المستقبل بين الذكور والإناث، وبين طلبة التخصصات العلمية والإنسانية؛ فجميعهم يرون في التعليم الجامعي طريقًا نحو تحقيق الأمنيات والحاجات، وجميعهم يتعرضون للمؤثرات الخارجية نفسها، التي لها التأثير نفسه بغض النظر عن جنسهم أو تخصصهم. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحارثي (Al-Harthy, 2015) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الشغف الأكاديمي المتناغم تعزى لمتغير التخصص، وتتفق أيضًا مع نتيجة دراسة الجراح والربيع (Al-Jarrah & Alrabee, 2020) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الشغف المتناغم أو القهري تعزى للجنس. ومع نتيجة دراسة الضبع (Al-Dabaa, 2021) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الشغف القهري تعزى للجنس. وتختلف مع نتيجة دراسة الضبع (Al-Dabaa, 2021) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في الشغف المتناغم تعزى للجنس.

ثالثًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، الذي نص على: ***"ما القدرة التنبؤية للذكاء الانفعالي بالشغف الأكاديمي ببعديه (المتناغم والقهري) لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية ؟"، ومناقشتها.***

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الشغف الأكاديمي ببعديه) المتناغم والقهري (والذكاء الانفعالي بأبعاده (المعرفة الانفعالية، تنظيم الانفعالات، التعاطف، التواصل الاجتماعي) لدى أفراد عينة الدراسة، كما هو مبين في الجدول (5).

ولمعرفة القدرة التفسيرية لأبعاد الذكاء الانفعالي في الشغف الأكاديمي (المتناغم والقهري)، أجري تحليل الانحدار المتعدد باستخدام طريقة الإدخال التدريجي (Stepwise)، كما هو مبين في الجدولين (6،7)، وبعد التحقق من افتراضات تحليل الانحدار المتعدد من حيث العلاقة الخطية بين أبعاد المتغير المستقل (المتنبئ) وأبعاد المتغير التابع (المتنبأ به)، جاءت معظم معاملات الارتباط أكبر من (0.30)، مما يعني عدم وجود ارتباط ذاتي بين

المتغيرات المتنبئة، حيث لم تزد الارتباطات بينها على (0.70)، وعدم وجود ارتباط عالٍ بينها (Multicollinearity) بواسطة معامل تضخم التباين (Variance Inflation Factor)، حيث لم تزيد قيمة (VIF) على (3)، وهذا بدوره يشير إلى عدم وجود تعددية خطية بين المتغيرات المستقلة. وباستخدام اختبار (Tolerance)، لم يقل مقدار التباين المسموح للمتغير المستقل عن (0.10) (Warner, 2008).

الجدول (6)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد للشغف الأكاديمي المتناغم على أبعاد الذكاء الانفعالي بطريقة الإدخال التدريجي (Stepwise).

أبعاد الذكاء الانفعالي (المتنبئات)	معامل الارتباط المتعدد	نسبة التباين المفسر التراكمية	قيمة F	الدلالة الإحصائية	الثابت A	معامل الانحدار غير المعياري B	معامل الانحدار المعياري β	قيمة T	الدلالة الإحصائية
تنظيم الانفعالات	0.53	0.28	212.5	0.00	1.66	0.54	0.53	14.58	0.001
تنظيم الانفعالات	0.58	0.33	39.13	0.00	1.30	0.41	0.40	9.89	0.001
والتواصل الاجتماعي						0.23	0.25	6.25	0.001

نلاحظ من الجدول (6) أن بعدين فقط من أبعاد الذكاء الانفعالي قد ساهما في التنبؤ بالشغف الأكاديمي المتناغم لدى طلبة الجامعة، وهما: تنظيم الانفعالات، والتواصل الاجتماعي. حيث بلغ معامل الارتباط المتعدد بين هذين المتغيرين مجتمعين والشغف المتناغم (0.58)، وبلغت نسبة التباين التراكمية المفسرة التي تعود لهذين البعدين مجتمعين في الشغف الأكاديمي المتناغم (33 %)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$). أما بعُدا المعرفة الانفعالية والتعاطف فقد خرجا من المعادلة، ولم يضيفا نسبة تباين دالة إحصائيًا إلى التباين الكلي. ومن قيمة بيتا المعيارية لمعامل الانحدار، نلاحظ مقدار إسهام بعدي التنظيم الانفعالي والتواصل الاجتماعي في الشغف الأكاديمي المتناغم، حيث ساهم بعد الذكاء الانفعالي المتمثل في تنظيم الانفعالات في زيادة الشغف الأكاديمي المتناغم (0.407) وحدة معيارية عند زيادة تنظيم الانفعالات وحدة معيارية واحدة، وساهم بعد الذكاء الانفعالي المتمثل في التواصل الاجتماعي في زيادة الشغف الأكاديمي المتناغم (0.257) وحدة معيارية عند زيادة التواصل الاجتماعي وحدة معيارية واحدة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء تأثير العمليات العاطفية في المشاركة في الأنشطة الأكاديمية؛ فالقدرات والمهارات المكونة لبعد تنظيم الانفعالات، المتمثلة في القدرة على تحقيق التوازن الانفعالي، وضبط النفس بطريقة مناسبة، تؤثر بشكل مباشر في بلورة الميول، والدوافع، والعواطف، التي قد تتطور لاحقًا إلى شغف متناغم نحو النشاط الأكاديمي، بحيث ينخرط فيه الفرد بكامل حريته وإرادته، ويشعر بالسيطرة عليه. وينسجم هذا مع ما أشار إليه موراي (Murray, 1998) من تأثير القدرة على ضبط المشاعر السلبية، وإظهار المشاعر الإيجابية في تحقيق النجاح عند الانخراط في الأنشطة المختلفة. أما المهارات المتعلقة ببُعد التواصل الاجتماعي، المتمثلة في القدرة على التفاعل والتأثير الايجابي في الآخرين، فتساهم في بلورة تفاعلات الطالب ومشاركته، وانخراطه في الأنشطة الأكاديمية فكلما كانت القدرة على التفاعل والتأثير الايجابي في الآخرين أعلى، كان الانخراط في الأنشطة الأكاديمية أقوى وأكثر ثباتًا. وينسجم هذا مع ما أشار اليه جولمان (Goleman,1995) من تأثير مجموعة العمليات والمهارات الوجدانية التي يمارسها الفرد عند تفاعلاته الاجتماعية في تحقيق النجاح عند انخراطه في الأنشطة المختلفة، ومع ما أشار إليه بار-آون (Bar-on, 2000) من تأثير منظومة المهارات الانفعالية والاجتماعية في القدرة على التكيف، والنجاح في الحياة العملية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة دوران وآخرين (Durán et al., 2006)، ونتيجة دراسة أوركويجو وإكستريميرا (Urquijo & Extremera, 2017).

الجدول (7)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد للشغف الأكاديمي القهري على أبعاد الذكاء الانفعالي بطريقة الإدخال التدريجي (Stepwise).

أبعاد الذكاء الانفعالي (المتنبئات)	معامل الارتباط المتعدد	نسبة التباين المفسر التراكمية	قيمة F	الدلالة الإحصائية	الثابت A	معامل الانحدار غير المعياري B	معامل الانحدار المعياري β	قيمة T	الدلالة الإحصائية
التواصل الاجتماعي	0.37	0.14	85.9	0.00	1.76	0.35	0.37	9.27	0.00
التواصل الاجتماعي	0.38	0.15	6.44	0.01	1.58	0.30	0.31	6.66	0.00
والتعاطف						0.10	0.11	2.53	0.01

نلاحظ من الجدول (7) أن بعدين فقط من أبعاد الذكاء الانفعالي قد ساهما في التنبؤ بالشغف الأكاديمي القهري لدى طلبة الجامعة، وهما التواصل الاجتماعي والتعاطف، حيث بلغ معامل الارتباط المتعدد بين هذين المتغيرين مجتمعين والشغف الأكاديمي القهري (0.38)، وبلغت نسبة التباين التراكمية المفسرة التي تعود لهذين البعدين مجتمعين في الشغف الأكاديمي القهري (15 %)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$). أما بعُدا المعرفة الانفعالية والتنظيم الانفعالي فقد خرجا من المعادلة ولم يضيفا نسبة تباين دالة إحصائيًا إلى التباين الكلي. ومن قيمة بيتا المعيارية لمعامل الانحدار، نلاحظ مقدار إسهام بعدي التواصل الاجتماعي، والتعاطف في الشغف الأكاديمي القهري، حيث ساهم بعد الذكاء الانفعالي المتمثل في التواصل الاجتماعي في زيادة الشغف الأكاديمي القهري (0.313) وحدة معيارية عند زيادة التواصل الاجتماعي وحدة معيارية واحدة، وساهم بعد الذكاء الانفعالي المتمثل في التعاطف في زيادة الشغف الأكاديمي القهري (0.119) وحدة معيارية عند زيادة التعاطف وحدة معيارية واحدة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة استنادًا إلى تأثير العمليات العاطفية المكونة لبعدي الذكاء الانفعالي (التواصل الاجتماعي والتعاطف) في عملية الانخراط الأكاديمي. فقد تشكل الرغبة القوية في التفاعل والتأثير في الآخرين، والاهتمام الزائد بمشاعرهم وانفعالاتهم عاملًا ضاغطًا يسبب التوتر والقلق لدى الطالب، مما قد يولد لديه إحساسًا بأنه مجبر على الانخراط في النشاط الأكاديمي، فيفقد سيطرته على النشاط. وهذا بدوره قد يؤدي به إلى الدخول في حالة الشغف القهري. وينسجم هذا مع ما أشار اليه فاليران وآخرون (Vallerand et al., 2003) من أن الشغف القهري قد يتطور نتيجة الضغوط الداخلية أو الاجتماعية. كذلك ينسجم مع ما أشار اليه بوش (Bush, 2006) من أهمية الانفعالات في التأثير على رغبة الطلبة في الانخراط في الأنشطة الأكاديمية؛ فالانفعالات التي يختبرها المتعلم في أثناء ممارسته للأنشطة الأكاديمية تؤثر على قدرته على المشاركة في الأنشطة والاندماج فيها. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة دوران وآخرين (Durán et al., 2006)، ونتيجة دراسة اوركويجو وإكستريميرا (Urquijo & Extremera, 2017).

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، يوصي الباحثان بما يلي :

- ضرورة العمل على تدعيم الشغف الأكاديمي المتناغم لدى طلبة الجامعة بشكل عام، وطلبة السنتين الثالثة والرابعة بشكل خاص، من خلال برامج وأنشطة منظمة، تعمل على تنمية عاطفة قوية نحو الدراسة الجامعية وتجعلها جزءًا ممتعًا وهادفًا وقيمًا من حياتهم.
- ضرورة العمل على إعداد خطط وبرامج متكاملة لتعزيز مهارات الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة، بحيث تتضمن هذه الخطط والبرامج أنشطة تفاعلية إبداعية، تستهدف تطوير مهارات الذكاء الانفعالي بشكل عام، ومهارة تنظيم الانفعالات والتواصل الاجتماعي والتعاطف بشكل خاص، من خلال توفير فرص التفاعل الاجتماعي والتعاون، والمشاركة العاطفية والانفعالية بين طلبة الجامعة، كون هذه المهارات تساهم في تفسير الشغف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.
- الأخذ بأهمية مساعدة الطلبة على التعامل مع مهارتي التواصل الاجتماعي والتعاطف بطريقة عقلانية حتى لا تشكل مصدر ضغط داخلي يقودهم نحو الشغف القهري.

References

Al-Alwan, A. (2011). Emotional intelligence and its relationship with social skills and attachment styles of university students in light of specialization and gender. *Jordanian Journal of Educational Sciences,* 7(2), 125-144.

Al-Dabaa, F. (2021). The dualistic model of academic passion for students of MA in special- education program at King Khalid University. *The Arab Journal of the Sciences of Disability and Giftedness,* 16(5), 97-122.

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

Al-Jarrah, A. & Alrabee, F. (2020). Academic passion and its relationship to academic burnout among Yarmouk University students. *Jordanian Journal of Educational Sciences,* 16(4), 519-539.

Amiot, C., Vallerand, R. & Blanchard, C. (2006). Passion and psychological adjustment: A test of the person-environment fit hypothesis. *Personality and Social Psychology Bulletin,* 32(2), 220-229.

Bar–on, R. (2000). *Emotional and social intelligence: Insights from the emotional-quotient inventory*. In: R. Bar–on and J. D. Parker (Eds.), The Handbook of Emotional Intelligence. San Francisco: Jossey- Bass.

Bar–on, R. (2006). The Bar–on Model of emotional social intelligence (ESI). *Psicothema,* 18, 13 – 25.

Bélanger, J., Lafreniere, M., Vallerand, R. & Kruglanski, A. (2013). Driven by fear: The effect of success and failure information on passionate individuals' performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 104(1), 180-195.

Birkeland, I. & Buch, R. (2015). The dualistic model of passion for work: Discriminate and predictive validity with work engagement and work holism. *Motivation and Emotion*, 39(3), 392-408.

Birkeland, I., Richardsen, A. & Dysvik, A. (2017). The role of passion and support perceptions in changing burnout: A Johnson-Neyman approach. *International Journal of Stress Management*, 25(2), 163-180.

Bush, A. (2006). *What comes between classroom community and academic emotions: Testing a self-determination model of motivation in the college classroom*. Doctoral Dissertation. The University of Texas at Austin.

Carbonneau, N., Vallerand, R., Fernet, C. & Guay, F. (2015). The role of passion for teaching in intrapersonal and interpersonal outcomes. *Journal of Educational Psychology,* 100(4), 977-987.

Curran, T., Hill, A., Appleton, P., Vallerand, R. & Standage, M. (2015). The psychology of passion: A meta-analytical review of a decade of research on intrapersonal outcomes. *Motivation and Emotion,* 39(5), 631-655.

Deci, L. & Ryan, M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry,* 11, 227–268.

Donahue, E., Forest, J., Vallerand, R., Lemyre, P., Crevier-Braud, L. & Bergeron, É. (2012). Passion for work and emotional exhaustion: The mediating role of rumination and recovery. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 4(3), 341-368.

Donahue, E., Rip, B. & Vallerand, R. (2009). When winning is everything: On passion, identity and aggression in sport. *Psychology of Sport and Exercise,* 10(5), 526-534.

Drummond, H. (2014). *Trait emotional intelligence and academic engagement: An investigation of non-academic factors related to student engagement and persistence*. Doctoral Dissertation, University of Toronto, Canada.

Durán, A., Extremera, N., Rey, L., Fernández-Berrocal, P. & Montalbán, M. (2006). Predicting academic burnout and engagement in educational settings: Assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy. *Psicothema*, *18*(1), 158–164.

Extremera, N., Durán, A. & Rey, L. (2007). Perceived emotional intelligence and dispositional optimism–pessimism: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents. *Personality and Individual Differences,* 42(6), 1069-1079.

Forest, J., Mageau, G., Crevier-Braud, L., Bergeron, É., Dubreuil, P. & Lavigne, G. (2012). Harmonious passion as an explanation of the relation between signature strengths' use and well-being at work: Test of an intervention program. *Human Relations,* 65(9), 1233-1252.

Furnham, A. (2006). *The psychology of behavior at work*. Hove, East Sussex, UK: Psychology Press.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Batman Books.

Gustafsson, H., Hassmén, P. & Hassmén, N. (2011). Are athletes burning out with passion? *European Journal of Sport Science,* 11, 387–395.

Hodgins, H. & Knee, C. (2002). The integrating self and conscious experience. In: E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of Self-determination Research,* (pp. 87–100). University of Rochester Press.

Klaukien, A. & Breugst, N. (2009). Displays of entrepreneurial passion and employees' commitment to new ventures. In: *Babson College Entrepreneurship Research Conference (BCERC).*

Lafrenière, M., St-Louis, A., Vallerand, R. & Donahue, E. (2012). On the relation between performance and life satisfaction: The moderating role of passion. *Self and Identity,* 11(4), 516-530.

Mageau, G., Carpentier, J. & Vallerand, R. (2011). The role of self-esteem contingencies in the distinction between obsessive and harmonious passion. *European Journal of Social Psychology,* 41(6), 720-729.

Martín, A., del Carmen Pérez-Fuentes, M., Jurado, M., Martínez, Á., Márquez, M., Sisto, M. & Linares, J. (2021). Emotional intelligence and academic engagement in adolescents: The mediating role of self-esteem. *Psychology Research and Behavior Management*, 14, 307-316.

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

Mayer, J. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligences? In: P. Salovey and D. J. Sluyter (Eds.). *Emotional Intelligence,* (pp. 3–31). New York: Basic Books.

Moeller, J. (2013). *Passion as a concept of the psychology of motivation: Conceptualization, assessment, inter-individual variability and long-term stability*. Doctoral Dissertation, Universität Erfurt, German.

Moreno-Fernandez, J., Ochoa, J., Lopez-Aliaga, I., Alferez, M., Gomez-Guzman, M., Lopez-Ortega, S. & Diaz-Castro, J. (2020). Lockdown, emotional intelligence, academic engagement and burnout in pharmacy students during the quarantine. *Pharmacy,* 8(4), 194-201.

Murray, B. (1998). Does emotional intelligence matter in the work places? *American Psychological Social*, 29(7), 196-213.

Petrides, K. (2011). *Ability and trait emotional intelligence.* In: T. Chamorro-Premuzic, S. von Stumm & A. Furnham (Eds.), The Wiley-Blackwell Handbook of Individual Differences (pp. 656-678): Wiley-Blackwell.

Philippe, F., Vallerand, R. & Lavigne, G. (2009). Passion does make a difference in people's lives: A look at well-being in passionate and non-passionate individuals. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 1(1), 3-22.

Ruiz-Alfonso, Z. & León, J. (2016). The role of passion in education: A systematic review. *Educational Research Review*, 19, 173-188.

Tabachnick, B. & Fidell, L. (2013). *Using multivariate statistics*. 6th edn., Boston: Allyn and Bacon.

Trépanier, S., Fernet, C., Austin, S., Forest, J. & Vallerand, R. (2014). Linking job demands and resources to burnout and work engagement: Does passion underlie these differential relationships? *Motivation and Emotion*, 38, 353–366.

Urquijo, I. & Natalio, E. (2017). Academic satisfaction at university: The relationship between emotional intelligence and academic engagement. *Electronic Journal of Research in Educational Psych ology*, 15(3), 553-573

Usán Supervía, P. & Salavera Bordás, C. (2019). Academic performance, emotional intelligence and academic engagement in adolescents. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(47), 5-26.

Vallerand, R. (2008). On the psychology of passion: In search of what makes people's lives most worth living. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(1), 1-13.

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

Vallerand, R., Blanchard, C., Mageau, G., Koestner, R., Ratelle, C., Léonard, M. & Marsolais, J. (2003). Les passions de l'ame: on obsessive and harmonious passion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(4), 756-767.

Viegas, V. (2015). *Emotional intelligence, self-efficacy and passion as a correlate of psychological skill usage among professional sports players*. Doctoral Dissertation, Karnatak University, India.

Warner, R. (2008). *Applied statistics: From bivariate through multivariate techniques*. Sage Publications, Inc

Wefald, A. & Downey, R. (2009). Construct dimensionality of engagement and its relation with satisfaction. *The Journal of Psychology*, 143(1), 91-112.

Zhoc, K., King, R., Chung, T. & Chen, J. (2020). Emotionally intelligent students are more engaged and successful: Examining the role of emotional intelligence in higher education. *European Journal of Psychology of Education*, 35(4), 839-863.