النموذج الثنائي للشغف الأكاديمي لدى طلبة برنامج الماجستير في التربية الخاصة بجامعة الملك خالد في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية

The Dualistic Model academic passion for students of the MA in Special Education Program at King Khalid University

إعداد

د. فتحي عبد الرحمن الضبع

أستاذ الصحة النفسية والتربية الخاصة

كلية التربية بجامعتي سوهاج والملك خالد

Doi: 10.21608/jasht.2021.161841

استلام البحث: ٨/ ٢/ ٢٠٢١ قبول النشر: ٢/ ٣/ ٢٠٢١

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الشغف الأكاديمي في ضوء النموذج الثنائي لدى طلبة برنامج الماجستير في التربية الخاصة بجامعة الملك خالد وفقًا بعض المتغيرات الديموجرافية. وتكونت عينتها الأساسية من (٨٦) طالبًا وطالبة، بمتوسط عمر زمني قدره (٢٧,٢٣) سنة، وانحراف معياري (٣,٥٩). واستخدمت الدراسة مقياس الشغف الأكاديمي من إعداد الباحث. وأشارت النتائج إلى أن مستوى الشغف الأكاديمي والشغف الانسجامي جاء مرتفعًا، بينما جاء مستوى الشغف القهري متوسطًا، ووجدت فروق دالة إحصائيًا في الشغف الانسجامي لصالح الإناث، والعاملين في مؤسسات التربية الخاصة، والطلبة في المستوى الثالث، وذلك مقارنة بالذكور، وغير العاملين، والطلبة في المستوى الأول، وعدم وجود فروق ترجع إلى نظام الدراسة. ووجدت فروق دالة إحصائيًا في الشغف القهري تبعًا لاختلاف نظام الدراسة في اتجاه نظام المقررات، ولم تصل الفروق في الشغف القهري باختلاف الجنس، والحالة الوظيفية، والمستوى الدراسي إلى مستوى الدلالة الإحصائية، وفي الدرجة الكلية جاءت الفروق لصالح طلبة الرسالة، والعاملين في مؤسسات التربية الخاصة، وطلبة المستوى الثالث، وعدم وجود فروق في الشغف الأكاديمي ترجع إلى المسار الدراسي.

الكلمات المفتاحية: الشغف الأكاديمي-المتغيرات الديموجرافية-طلبة برنامج الماجستير في التربية الخاصة.

Abstract:

The study aimed to reveal the level of academic passion in light of the dual model among students of the Master of Special Education program at King Khalid University in light of variables (gender / study system / employment status / academic level / track). Its basic sample consisted of (86) male and female students, with a mean age of (27.23) years, and a standard deviation of (3.59). The study used the Academic Passion Scale prepared by the researcher. The results indicated that the level of academic passion and harmonious passion was high, while the level of obsessive passion was moderate. Statistically significant differences were found in the harmonious passion in favor of females, workers in special education institutions, and students at the third level, compared to males, non-workers, and students at the first level, and there were no differences due to the study system, And we found statistically significant differences in obsessive passion according to the difference in the study system in the direction of the courses system, The differences in obsessive passion according to gender, employment status, and academic level did not reach the level of statistical significance, and in the total degree the differences in favor of thesis students, workers in special education institutions, and third-level students, and there were no differences in academic passion due to the academic track.

Key words: academic passion, students of the MA in Special Education Program.

المقدمة والخلفية النظرية:

يهتم علم النفس الإيجابي بالدراسة العلمية للعوامل التي تجعل حياة الفرد أكثر ثراءًا وازدهارًا بالمعاني الإيجابية التي تستحق المثابرة من أجل تحقيقها والعيش من أجلها. ويتزايد يومًا بعد آخر توظيف متغيرات علم النفس الإيجابي في جميع المجالات، ومنها: المجال الأكاديمي. ومن المتغيرات الإيجابية التي تمَّ توظيفها مؤخرًا في السياق الأكاديمي: الشغف Passion، والمثابرة perseverance، والتدفق Flow، وقد تزايد الاهتمام بتلك المتغيرات في إعداد الطلاب للنجاح الأكاديمي، وفي الحياة بشكل عام؛ حيث ترتبط بالممارسات

والمخرجات الإيجابية كالالتزام بالعمل الجاد وأهداف الإنجاز والتعلم من أجل الإتقان (Hernández et al., 2020*).

وقدَّم Vallerand et al. (2003) مفهوم الشغفPassion في سياق نظريتهم الثنائية عن الشغف Dualistic theory، وعرَّفوا الشغف بأنه رغبة قوية تجاه نشاط معين ذي مغزى وقيمة عالية يحبه الفرد، ويجد نفسه فيه، حيث يستثمر فيه الوقت والطاقة الكبيرين، ويجد فيه المتعة والرفاهية، ويحقق من خلاله حياة متوازنة وهادفة.

ويصف Vallerand (2016) الشغف بأنه ما يدفعنا ويحفزنا نحو أداء نشاط ما؛ إنه الدافع الذي يكمن خلف القيام بسلوك ما، أو التفاني والحماس تجاه كائن معين أو نشاط أو مفهوم أو شخص. وهو يظهر من خلال الارتباط بتأثيرات قوية مثل الإعجاب والحب، ويؤدي إلى استثمار الوقت والطاقة بشكل منتظم، ويرتبط بهوية الفرد.

ويرى Jachimowicz et al. (2018) أن الشغف شعورٌ قويٌ نحو قيمة/ تفضيل شخصي مهم يحفِّزُ السلوك للتعبير عن تلك القيمة/ التفضيل. ووجود هذا الشعور القوي يعني أن الشغف حالة وجدانية مكثفة، يترتب عليها تأثيرات مفيدة على الأداء من خلال الانخراط العقلي العميق في شيء ما deep mental involvement in something.

وعلى الرغم من حداثة دراسة الشغف في علم النفس الإيجابي، إلا أنه تجدر الإشارة من الناحية التاريخية، يمكن تناول الشغف فلسفيًا من خلال رؤيتين مختلفتين، الأولى سلبية؛ حيث يرى بعض الفلاسفة من أمثال أفلاطون Plato، وسبينوزا Spinoza أن الشغف يعني خسارة المنطق والتحكم loss of reason and control، أو كشيء يمكن أن يؤدي إلى خبرة المعاناة، وهذا يتفق مع أصل المصطلح "passio" في اللاتينية، والذي يعني المعاناة. ووفقًا لهذا المنظور فإن الشغف يقود إلى أفكار غير مقبولة، ويتحكم في الأفراد؛ مما يجعلهم عبيدًا لموضوع شغفهم، سلبيين، يتحكم فيهم، ويسيطر عليهم ذلك الشيء. وفي المقابل، فإن الرؤية الأخرى للشغف أكثر إيجابية، ويتزعمها بعض الفلاسفة من أمثال: ديكارت Descartes الذي يرى أن الشغف انفعال قوي إذا تمَّ التأكيد عليه بالمنطق يمكن أن يقود إلى نواتج سلوكية إيجابية، ويرى هيجل Hegel أن الشغف ضروري للوصول إلى أعلى مستوى من الإنجاز، ويذكر روسو Rousseau أن الشغف يمكن أن يدفع إلى المعرفة والحقيقة (Vallerand, 2016). ويتفق الباحث مع وجهة النظر الثانية؛ فالشغف نحو مجال ما ضروري للفرد؛ حتى يمكنه الوصول فقط إلى الإنجاز، بل أعلى مستويات الأداء والابتكار.

وطوَّر Vallerand, et al. (2003) النموذج الثنائي للشغف Dualistic Model of Passion (DMP) اعتمادًا على نظرية تحديد الذات Self-Determination Theory

* تم التوثيق وفقًا لدليل التوثيق (الإصدار السابع) لـ American Psychological Association (APA)

التي تفترض وجود ثلاثة حاجات رئيسة يجب إشباعها لدى الفرد، هي: الاستقلالية autonomy، والكفاءة competence، والارتباط relatedness، ووفقًا لهذا النموذج فإن الشغف نحو نشاط ما يرتبط بالتفاعل بين النشاط والفرد والبيئة؛ لأنه من المرجح أن يصبح النشاط شغوفًا إذا كان يسمح للشخص بتلبية الاحتياجات النفسية الأساسية في إطار البيئة، فإذا كان شخص ما يشارك بحرية في نشاط يسمح له بكسب المهارات والشعور بالكفاءة، ويوفر فرصًا لتكوين الصداقات والانخراط في تفاعلات اجتماعية مفيدة، فعندئذ يمكن أن يصبح هذا النشاط شغفًا، وهذا يعني أن الفرد ذي المستوى المرتفع من الشغف نحو نشاط ما يستثمر وقته وطاقته من أجل تلبية الحاجة النفسية للاستقلالية والكفاءة والارتباط.

ويقسم هذا النموذج الشغف إلى بعدين رئيسين، وهما (Vallerand, 2015): الشغف الانسجامي Harmonious passion: هو الذي ينشأ من الشعور الداخلي المتحكم فيه، والذي يجعل الفرد يمارس أنشطته الشغفية بحرية وبشكل اختياري، ودون وجود ضغوط عليه. ويتصف هذا النوع من الشغف باندماج مقبول ومتوازن مع المجالات الأخرى في حياة الفرد بدون أن يكون بينهما صراع أو تعارض. والشغف القهري Obsessive passion: هو الذي يصدر من الشعور الداخلي غير المتحكم فيه والذي يسيطر على مشاعر الفرد عند الاندماج في الأنشطة الشغفية التي تحدث على أسس منظمة وبصفة متكررة. وهذا النوع من الشغف يتصف بوجود ضغوط داخلية تجبر الفرد على ممارسة النشاط، وقد يهمل الفرد أنشطة أخرى مهمة في حياته، وهذا قد يؤدي الصراع بين النشاط الشغفي والأنشطة الأخرى. ويترتب بالصراع والاحتراق والمشكلات الصحية.

وعلى الرغم من الاتفاق على أن الشغف ميلٌ إيجابيٌ لدى الفرد للأنشطة المفضَّلة التي يعتبرها مهمةً في حياته، وأنه يُعزِّز الدافع، ويؤدي إلى اكتساب مهارات جديدة، وأداء أفضل في الأنشطة التي يندمج فيها، ويصل بالفرد إلى أعلى مستويات من إدارة ومواجهة التغيير، إلا أنه ليس كذلك في كل الأحوال؛ لأنه قد يكون ميلاً قهريًا وإصرارًا مفرطًا لممارسة النشاط. وهذا يؤيد الطبيعة الثنائية للشغف؛ فالشغف الانسجامي الذي يقع تحت سيطرة الفرد يُمَكِّنُه من الاختيار بحرية عندما يندمج في النشاط، ويرتبط بالمشاعر الإيجابية والرضا عن النشاط والصحة النفسية، أمَّا الفرد الذي يقع تحت سيطرة الشغف القهري لا يُمكِنه متابعة النشاط، ويفتقد القدرة على التركيز فيه، وتنتابه مشاعر سلبية كالصراع والشعور بالذنب (Vallerand, Curran et al., 2015; Murnieks et al., 2011; 2015).

ويشير ما سبق إلى أن الشغف ميل قوي يوجه الفرد نحو ممارسة نشاط معين والاندماج فيه، وهذا الميل له مظهران؛ انسجامي، ويعني قدرة الفرد على التحكم في النشاط والسيطرة عليه، وتحديد الوقت المناسب الذي يبدأ فيه ممارسة هذا النشاط، وعدم إهمال جوانب حياته الأخرى، بل يتميز بالمرونة والموازنة بحيث لا يطغى النشاط الشغفي على

بقية أدواره، وقهري، ويعني أن النشاط الشغفي هو الذي يتحكم في الفرد ويسيطر عليه، وينهمك فيه لدرجة قد تصل به إلى الإدمان، ويفقد معها الاهتمام بجوانب حياته الأخرى.

ويرى الضبع (٢٠١٩) أن هذه النموذج يُفَسِّرُ أن حبَّ الفرد المُفْرِط لنشاط ما قد يكون له آثار سلبية؛ فالفرد عندما يمارس نشاطًا طواعية، وبحرية تامة، وبدون إجبار يتم استيعاب هذا النشاط كجزء من هويته؛ لأنه يتكامل مع كل جوانب حياته، وهو الذي يتحكم في هذا العمل، ويحدد متى يبدأ العمل؟ ومتى يتوقف؟ ويترتب على ذلك نتائج إيجابية سواء أثناء ممارسته النشاط، أو بعد الانتهاء منه، وعلى العكس من ذلك، فالفرد الذي يُجبر على نشاط ما دون رغبة منه، مدفوعًا بدوافع داخلية أو خارجية فإنه قد يحقق فيه نتائج على مستوى إنجاز العمل المطلوب منه، لكن يفتقد للمشاعر الإيجابية، والرضا، وقد يمارس هذا النشاط مصحوبًا بمشاعر سلبية كالقلق والملل، وعدم الاستمتاع بالعمل.

وقد يرى البعض أن مفهوم الشغف يتداخل مع مفهوم الدافعية، وإن كان هناك بعض الاختلاف بينهما من زاوية أن الدافع بناء فرضي يصف العوامل الداخلية و/أو الخارجية التي تيسِّر بدء واتجاه وشدة واستمرارية السلوك، وتبعًا لذلك فالفرد كائن سلبي مدفوع بالمحفِّزات الداخلية أو الخارجية، بينما في حالة الشغف يعد الفرد كائنًا إيجابيًا نشيطًا يسعى إلى التفاعل الفعال مع البيئة من أجل تحقيق حياة ذات معنى؛ أي أن النشاط الشغفي بالنسبة للفرد يمثل معنى مهمًا في حياته، وجزءًا من كيانه وهويته (Yeh & Chu, 2018). ومن هذا المنظور، يعد الشغف خبرة إنسانية بدونها لن يجد الفرد معنى لحياته؛ حيث يُزَوِّده بطاقة نفسية للاندماج في الأنشطة ذات القيمة (Curran, et al., 2015).

ويمكن القول إن الفرد الشغوف يندمج في ممارسة النشاط، ليس لمجرد الأداء فقط، بل من أجل الإتقان والتميز والإبداع، والوصول إلى حالة من الرضا الداخلي والإحساس بمعنى الحياة دون النظر إلى أية اعتبارات ودوافع خارجية، وفي أحيان كثيرة قد يكون لدى الفرد دافع معين لممارسة نشاط ما، لكنه لا يحبه، ولا يشعر فيه بالمتعة، لأنه يمارسه مجبرًا، وتحت ضغوط معينة. ومن جانب آخر قد يتداخل الشغف مع مفهوم التدفق Flow، وقد فرَّق Vallerand & Verner-Filion (2020) بينهما من زاوية أن التدفق يعني خبرة الاستمتاع بالنشاط والاندماج الكامل فيه، وأنه نتيجة مباشرة للشغف.

وتزايد الاهتمام بدراسة الشغف في السنوات الأخيرة في مجالات وسياقات عديدة، من بينها: السياق الأكاديمي. وتناول الباحثون الشغف الأكاديمي في البيئات التعليمية من زاويتين (Ruiz-Alfonso & León, 2016)، وهما: شغف الطلبة نحو الدراسة، وشغف المعلمين نحو مهنتهم، والمواد الدراسية التي يقومون بتدريسها. ونظرًا لتعدد مجالات الشغف، فقد اعتمد Coleman & Guo (2013) على مصطلح الشغف نحو التعلم passion for learning بدلاً من الشغف وحده؛ وذلك بهدف الإشارة إلى ارتباطه بالتعليم، واهتمام الطلاب بمجال معين، وهو الدراسة.

وبمراجعة الدراسات والأطر النظرية التي تناولت الشغف بشكل عام، يمكن تحديد ملامح الشغف الأكاديمي في عدة عناصر، وهي: وجود نشاط معين يهتم به الفرد، وهو الدراسة، وحب هذا النشاط؛ فالفرد يشعر بميل قوي نحو دراسته ويحبها، والتوحد identification مع هذا النشاط، وكأنه جزء منه، والتفاني والمثابرة، والشعور بقيمة ومعنى الدراسة؛ والعلاقات الإيجابية مع الأقران والزملاء في الدراسة، السياق الداعم supportive context: عادة ما يشعر الأشخاص الشغفون بتعزيزهم من قِبل أشخاص آخرين يدعمون شغفهم، والانفعالات الإيجابية: يشعر الأفراد الشغفون بانفعالات ومشاعر إيجابية أثناء ممارسة هذا النشاط (Ruiz-Alfonso & León, Curran, et al., 2015; 2016).

وتبدو أهمية الشغف الأكاديمي وفقًا لما ذكره Ruiz-Alfonso & León (2016; 2017) في أنه يدفع الطلبة نحو المثابرة، وتكريس أنفسهم لأنشطة ومهام التعلم واندماجهم فيها، ومواجهة الضغوط والصعوبات الأكاديمية بكفاءة، ويولد لديهم مستويات عالية من الالتزام والممارسات الإيجابية المستمرة اللازمة لتحقيق التميز والإبداع، ومن ثم يرتبط بالنواتج والمخرجات الأكاديمية الإيجابية، ويؤثر إيجابيًا في شعور الطلاب بالسعاة بالرفاهية الأكاديمية، والرضا عن الدراسة، كما أنه يرتبط بمستويات منخفض من الاحتراق الأكاديمي.

ويمكن القول إن الشغف الأكاديمي من الأمور المهمة التي تخلق الدافع أمام الطلبة للاستمرار في التعلم، والبحث عن المعلومات، وتوظيفها؛ فالتعلم من وجهة نظرهم يكون لفهم الحياة، وليس من أجل الاختبارات فقط. كما أن الشغف الأكاديمي يتضمن مكونًا وجدانيًا يتمثل في الميل الشديد والرغبة القوية في الدراسة، ومكونًا معرفيًا يتمثل في إدراك الفرد لأهمية الدراسة وقيمتها ومغزاها، ومكونًا سلوكيًا يتمثل في استثمار الفرد للوقت والجهد والمثابرة من أجل إتقان الأداء والإبداع فيه.

وتطبيقًا لنموذج الشغف الثنائي في المجال الأكاديمي، يمكن القول إن الطلبة ذوي الشغف الانسجامي نحو الدراسة يستثمرون بشكل كبير في دراساتهم، ويتميزون بالمرونة للغاية من حيث مشاركتهم، وعلى الرغم من أنهم يمضون الكثير من الوقت والطاقة في دراساتهم، إلا أنهم يستطيعون تحقيق التوزان ذلك وتفاعلهم مع مجالات الحياة الأخرى مثل العلاقات والصداقات والعمل، وما إلى ذلك. وعلاوة على ذلك، فإنهم يشعرون مشاعر إيجابية مثل الشعور بالنشاط واليقظة أثناء وبعد المشاركة في دراساتهم. وعلى النقيض من ذلك، فإن الأفراد الذين يتميزون بالشغف القهري لدراستهم يستثمرون فيها استثماراً كبيراً، ولكنهم لا يستطيعون إلا المشاركة في دراساتهم. وأصبحت دراساتهم جوهر حياتهم، مما يخلق الكثير من الصراع مع جوانب الحياة المهمة الأخرى التي كثيرًا ما يجري إهمالها، ولذلك يشعرون بالتوتر كما يشعرون بالذنب نتيجة إهمالهم جوانب حياتهم الأخرى (Zhao, St-Louis, & Vallerand, 2015) وينسجم ذلك مع ما ذكره (Ruiz-Alfonso,

Vega, & Beltran, 2018) من أن الطلاب ذوي المستوى المرتفع من الشغف الانسجامي يتصفون بالسمات التالية: الانخراط والاندماج في المهمة بشكل هادف، وتحليل وفهم المعلومات التي يتلقونها، وربط الأفكار الجديدة بمعرفتهم السابقة، الرغبة الحقيقية في المعرفة، وتبني السلوك الاستكشافي، والدافع الأساسي الذي يحرك سلوكهم هو اكتساب الأفكار الجديدة.

ومن مراجعة نتائج البحوث والدراسات السابقة في هذا المجال، تبين وجود ارتباط موجب بين الشغف الانسجامي وكل من: التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة (Bonneville-Roussy, Lavigne, & Vallerand, 2011) ؛ المثابرة والرضا عن الحياة والرفاهية الأكاديمية (Bonneville-Roussy, Vallerand, & Bouffard, 2013) ؛ والدافعية الداخلية للتعلم الحياة (Ruiz-Alfonso & León, 2017) ؛ كما أنه يرتبط سلبيًا بالاحتراق الأكاديمي (Stoeber et al., 2011).

وفي ضوء ما سبق، ونظرًا لحداثة دراسة الشغف الأكاديمي عالميًا، وندرته عربيًا، تأتي الدراسة الحالية لتناول الشغف الأكاديمي لدى طلبة برنامج الماجستير في التربية الخاصة بجامعة الملك خالد في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية.

مشكلة الدراسة:

يعد برنامج الماجستير في التربية الخاصة حديث عهد بجامعة الملك خالد؛ حيث بدأت الدراسة فيه في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٠/١٤٤١هـ في ثلاث مسارات، وهي: الإعاقة العقلية، والإعاقة البصرية، وصعوبات التعلم، وفي بداية العام الدراسي الحالي بدأت الدراسة في مسار التوحد. وقد لوحظ الإقبال الشديد من قبل الطلاب والطالبات على الالتحاق بالبرنامج بشكل يفوق القدرة الاستيعابية لقسم التربية الخاصة، ولذا تمَّ انتقاء عدد (١٠) طلاب وطالبات في كل مسار في نظامي الدراسة (الرسالة/المقررات) في ضوء معايير القبول التي أقرَّها القسم. ولذا جاءت الدراسة الحالية للتعرف على مستوى الشغف الأكاديمي لدى طلبة برنامج الماجستير في التربية الخاصة، وتحددت مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

١-ما مستوى الشغف الأكاديمي، وأي النمطين (الانسجامي/القهري) أكثر انتشارًا لدى طلبة برنامج الماجستير في التربية الخاصة بجامعة الملك خالد؟

٢-هل هناك فروق في الشغف الأكاديمي لدى طلبة برنامج الماجستير في التربية الخاصة بجامعة الملك خالد ترجع إلى الجنس (ذكور/إناث)؟

٣-هل هناك فروق في الشغف الأكاديمي لدى طلبة برنامج الماجستير في التربية الخاصة بجامعة الملك خالد ترجع إلى نوع البرنامج (نظام الرسالة/نظام المقررات)؟

٤-هل هناك فروق في الشغف الأكاديمي لدى طلبة برنامج الماجستير في التربية الخاصة بجامعة الملك خالد ترجع إلى العمل في مؤسسات التربية الخاصة (يعمل/لا يعمل)؟

٥-هل هناك فروق في الشغف الأكاديمي لدى طلبة برنامج الماجستير في التربية الخاصة بجامعة الملك خالد ترجع إلى المستوى الدراسي (الأول/الثالث)؟
٦-هل هناك فروق في الشغف الأكاديمي لدى طلبة برنامج الماجستير في التربية الخاصة بجامعة الملك خالد ترجع إلى نوع المسار (بصري/عقلي/صعوبات تعلم/توحد)؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الشغف الأكاديمي لدى طلبة برنامج الماجستير في التربية الخاصة بجامعة الملك خالد باختلاف المتغيرات الديموجرافية التالية: الجنس، نظام الدراسة، العمل، المستوى الدراسي، نوع المسار.

أهمية الدراسة:

نظريًا يمكن أن تسهم الدراسة في تقديم إطار نظري يثري الدراسات العربية عن مفهوم الشغف بشكل عام، وتوظيفه في مجالات عديدة منها المجال الأكاديمي؛ نظرًا لأهمية دراسة مفهوم الشغف سواء بشكل عام، أو بمجال معين كالمجال الأكاديمي؛ حيث ينطوي على الدافعية الداخلية، والاستغراق التام في العمل، مع الشعور بالمتعة من أجل الوصول إلى حالة من الرضا الداخلي كتغذية راجعة أو مكافأة ذاتية بعيدًا عن أية دوافع خارجية؛ مما يجعل الفرد يتخطى مرحلة العمل فقط إلى الإبداع والتطور باستمرار؛ ويزيد من أهميتها النظرية الحداثة النسبية لدراسة الشغف وخاصة الشغف الأكاديمي في الدراسات الأجنبية، وندرة الدراسات العربية التي تناولته، باستثناء دراسة الضبع (٢٠١٩)، وتناولت الشغف المهني لدى معلمات رياض الأطفال. وتطبيقيًا، تقدم الدراسة مقياسًا جديدًا لقياس الشغف الأكاديمي في ضوء النموذج الثنائي، وتتحقق من خصائصه السيكومترية لدى عينة الدراسة المستهدفة من طلبة الدراسات العليا؛ مما يلفت انتباه الباحثين إلى مجال بحثي جديد ما زال في بداياته في الدراسات العربية، وفي ضوء النتائج المحتملة التي قد تسفر عنها الدراسة يمكن إعداد برامج إرشادية لتنمية الشغف في بعده الانسجامي، وخفض بعده القهري لدى عينات عديدة في مختلف المراحل التعليمية.

التعريف الإجرائي للشغف الأكاديمي Academic Passion:

تُعَرِّفُ الدراسة الشغف الأكاديمي بأنه الرغبة المُلِحَّة والدافعية الداخلية نحو الدراسة والتعلم، والاندماج فيها، والشعور بالحيوية والطاقة، والمتعة أثناء ممارسة الأنشطة والمهام التعليمية، والشعور بأن الدراسة جزء من الهوية الذاتية دون أن تؤثر على جوانب الحياة الأخرى. ويُقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الشغف الأكاديمي سواء على الدرجة الكلية، أو بعديه الفرعيين.

محددات الدراسة:

تحددت الدراسة بموضوعها والمتمثل في النموذج الثنائي للشغف الأكاديمي في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية، وبعينتها البشرية من طلبة برنامج الماجستير في التربية

الخاصة، وبمكان إجرائها في كلية التربية بجامعة الملك خالد بمدينة أبها، وبزمن إجرائها في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠٢٠/٢٠٢١م، وأداتها المستخدمة لقياس الشغف الأكاديمي، والأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة البيانات، وأسلوب تطبيق الأداة من خلال رابط إلكتروني.

دراسات سابقة:

نظرًا لحداثة دراسة الشغف الأكاديمي عالميًا، وندرته عربيًا، فقد حاول الباحث-وفي حدود ما أُتيحَ له الاطلاع عليه من دراسات عبر محركات البحث-أن يعرض الدراسات الأكثر ارتباطًا بموضوع الدراسة الراهنة سواء ما كان من بين أهدافها قياس مستوى الشغف الأكاديمي، باختلاف بعض المتغيرات الديموجرافية، أو علاقاته الارتباطية بمتغيرات أخرى ذات علاقة بالمجال الأكاديمي للدلالة على أهميته الأكاديمية. وفي ضوء الاتجاه السابق، هدفت دراسة (Stoeber et al., 2011) دراسة تمثلت أهدافها في الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الشغف الأكاديمي ومتغيرات: الاندماج الأكاديمي، والدافعية والاحتراق الأكاديمي لدى عينة من طلبة الجامعة قوامها (١٠٥) طالبًا وطالبة (١٢ من الذكور، ٩٣ من الإناث)، متوسط أعمارهم الزمنية (٢٠,٠٠) سنة وانحراف معياري (٢,٤)، وأسفرت النتائج عن وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين الشغف الأكاديمي والدافعية والاندماج الأكاديمي، وارتباط سالب بينه وبين الاحتراق الأكاديمي، كما أن الشغف الأكاديمي يسهم في التنبؤ بمستوى مرتفع بالدافعية والاندماج الأكاديميين، ومستوى منخفض من الاحتراق الأكاديمي.

وتمثل هدف دراسة (Schellenberg & Bailis, 2015) في الكشف عن مدى تأثر الشغف الأكاديمي بالعمر الزمني، والتقدم في الدراسة لدى عينة قوامها (٤٥٧) طالبًا وطالبة من طلبة السنة الجامعية الأولى بجامعة مانيتوبا Manitoba، منهم (٩٤ من الذكور، و٣٦٣ من الإناث)، متوسط أعمارهم الزمنية (١٨,٨٩) سنة وانحراف معياري (٣,١٧)، وطبق عليهم مقياس الشغف الأكاديمي ثلاث مرات: في بداية الدراسة، وفي منتصف العام، وقبل الاختبار النهائي، وأسفرت النتائج عن أن مستوى الشغف الأكاديمي يتغير ويتطور لدى الطلبة مع تقدمهم في الدراسة.

ومن أجل الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الشغف الأكاديمي ومتغيرات: التدفق الأكاديمي، والوجدان في الدراسة، جاءت دراسة (Zhao, St-Louis, & Vallerand, 2015) لدى عينة صينية من طلبة الجامعة عددها (٢٨٦) فردًا (١٢٣ من الذكور، و١٦٠ من الإناث، و٣ أفراد غير محددي النوع)، ووفقًا للمستوى الدراسي (٢٠٣) من طلبة البكالوريوس، و(٦٤) من طلبة الماجستير، و(١٩) من طلبة الدكتوراه. وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٢٢-٣٩) سنة، وأسفرت النتائج عن وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين الشغف الانسجامي ومتغيري: التدفق الأكاديمي، والانفعالات الإيجابية، وارتباط سالب بينه

وبين الانفعالات السلبية، كما وجد ارتباط موجب دال إحصائيًا بين الشغف القهري والانفعالات السلبية، وارتباط سالب بينه وبين متغيري: التدفق الأكاديمي، والانفعالات الإيجابية.

وتناولت دراسة (Verner-Filion & Vallerand, 2016) الشغف الأكاديمي كمتغير وسيط في العلاقة بين الكمالية والتوافق الأكاديمي لدى عينة بلغت (٣٠٥) طالبًا وطالبة من طلبة الجامعة بكندا (١٢٩ ذكرًا، و١٦٩ أنثى، و٧ أفراد غير محددي النوع)، متوسط أعمارهم الزمنية (٢٣,٤٨)، وانحراف معياري (٥,١٦)، وأسفرت النتائج عن وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائيًا بين متغيرات الدراسة، وأن الكمالية تؤثرًا تأثيرًا مباشرًا في التوافق الجامعي، وتأثيرًا غير مباشر عن طريق الشغف الأكاديمي الذي يتوسط العلاقة بين المتغيرين.

وهدفت دراسة (St-Louis et al., 2018) إلى الكشف عن العلاقات الارتباطية بين الشغف الأكاديمي واليقظة العقلية والوجدان الموجب والسالب، وتكونت الدراسة من ثلاث عينات الأولى عددها(٣٠١)، والثانية عددها(٤٥٩) والثالثة عددها(١٧٦)، وأسفرت النتائج عن أن الشغف الأكاديمي يسهم في التنبؤ باليقظة العقلية، كما أن اليقظة العقلية تتوسط العلاقة بين الشغف الأكاديمي والوجدان الموجب والسالب، ووجود تأثيرات مباشرة وغير مباشرة بين متغيرات الدراسة.

وتناولته دراسة (Lee & Durksen, 2018) كبعد من أبعاد الاهتمام الأكاديمي academic interest إضافة إلى أبعاد الثقة، والطموح، والتعبير عن الذات لدى عينة مكونة من (٣٢٥) طالبًا وطالبة من طلبة الجامعة (٤٦% من الذكور، ٥٤% من الإناث) بإحدى الجامعات الأسترالية، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٨-٢٣) سنة، وأسفرت النتائج عن أن الشغف الأكاديمي يرتبط إيجابيًا بالأداء الأكاديمي المرتفع، والطموح الأكاديمي، ووضع الأهداف والتخطيط للمهنة والرضا عن الحياة، ووجدت علاقة ارتباطية موجبة بين العمر الزمني والشغف؛ فالطلاب الأكبر سنًا يظهرون شغفًا أكبر بالتعلم، بينما لا توجد فروق حسب التخصص الأكاديمي، والجنس أو تعليم الأب أو مستوى دخل الأسرة في أي من الأبعاد الأربعة للاهتمام الأكاديمي.

وهدفت دراسة (Ruiz-Alfonso & León, 2019) إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين جودة التدريس والشغف الانسجامي والفضول المعرفي واستراتيجية عميقة للتعلم deep strategy to learn لدى طلبة المرحلة الثانوية، وتكونت العينة من (١٠٠٣) طالبًا وطالبة تم اختيارهم من ٧ مدارس ثانوية في إسبانيا (٤٨٢ من الذكور، ٥١٦ من الإناث، و٥ أفراد غير محددي النوع، متوسط أعمارهم الزمنية (١٥,٠٨) وانحراف معياري (١,٠)، وأسفرت النتائج عن أن جودة التدريس تسهم في التنبؤ بالشغف الانسجامي، وأن

الشغف الانسجامي يتوسط العلاقة الارتباطية بين الفضول المعرفي واستخدام الاستراتيجيات العميقة في التعلم.

وهدفت دراسة (Sigmundssona et al., 2020) إلى إعداد مقياس للشغف والتحقق من خصائصه السيكومترية، والكشف عن علاقته بالمثابرة لدى طلبة جامعة ريكيافيك بأيسلندا، وتكونت العينة من(١٢٦) طالبًا وطالبة متوسط أعمارهم الزمنية (٢١,٦٥) سنة وانحراف معياري(٣,٤٥)، وأسفرت النتائج عن أن المقياس الذي تم إعداده لقياس الشغف، وهو يتكون من ثماني مفردات يتمتع بتجانس مرتفع للمفردات مع الدرجة الكلية؛ حيث بلغت قيم معاملات الارتباط (٠,٥١، ٠,٦٩)، وبلغ معامل ألفا كرونباخ (٠,٨٦)، كما أسفرت النتائج أيضًا عن ارتباط موجب دال إحصائيًا بين الشغف والمثابرة، ولم تظهر النتائج أي تأثير لمتغير النوع، والعمر الزمني في الشغف.

وتعقيبًا على الدراسات السابقة التي تم عرضها فيما سبق، تجدر الإشارة إلى ما يلي:

-من حيث الأهداف: اقتصر الباحث على الدراسات التي تناولت الشغف في المجال الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات ذات الصلة بذات المجال مثل: لاندماج الأكاديمي، والدافعية والاحتراق الأكاديمي، والكمالية والتوافق الأكاديمي، والوجدان الموجب والسالب.

-من حيث المنهج: اقتصرت الدراسات السابقة على المنهج الوصفي الارتباطي المقارن انسجامًا مع أهدافها سواء للكشف عن العلاقات الارتباطية بين الشغف الأكاديمي ومتغيرات أخرى، أو الكشف عن الفروق في الشغف الأكاديمي باختلاف بعض المتغيرات الديموجرافية.

-من حيث العينات: اقتصرت الدراسات السابقة على عينات من طلبة الجامعة في مرحلة البكالوريوس، باستثناء دراسة (Zhao et al., 2015) التي كانت عينتها خليطًا من طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في مرحلتي: الماجستير/ والدكتوراه، وهي بذلك تتفق جزئيًا مع عينة الدراسة الحالية، بينما تمت دراسة (Ruiz-Alfonso & León, 2019) على طلبة المرحلة الثانوية.

-من حيث الأدوات: نظرًا لأن نظرية الشغف تنسب إلى مطورها (Vallerand et al., 2003)، فقد كان الاعتماد في عدد كبير من الدراسات على مقياس الشغف من إعدادهم، بينما استخدمت دراسة (Verner-Filion & Vallerand, 2016) مقياس الشغف الأكاديمي من إعداد (Marsh et al., 2013). واستخدمت دراسة (Sigmundssona et al., 2020) مقياسًا من إعدادهم، وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه المقاييس في إعداد مقياس الشغف الأكاديمي الذي تم تطبيقه على عينتها.

-موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة: يتضح عدم وجود دراسات عربية-في حدود علم الباحث-تناولت الشغف الأكاديمي، وخصوصًا لدى طلبة الدراسات العليا.

المنهج والإجراءات:

أولاً: المنهج:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المقارن الذي يلائم أهدافها، واختبار أسئلتها.

ثانيًا: العينة:

من أجل التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الشغف الأكاديمي الذي أُعِدَّ في الدراسة والذي سيتم وصفه فيما بعد، تمَّ تطبيقه على عينة أولية عددها (١٣٤) طالبًا وطالبة من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك خالد. وللإجابة عن أسئلة الدراسة تمَّ تطبيق المقياس في صورته النهائية على العينة الأساسية وعددها (١١٦) طالبًا وطالبة، وهم المقيدون ببرنامج الماجستير في التربية الخاصة في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٢١/٢٠٢٠م، وتم التطبيق من خلال رابط إلكتروني، وبلغت الاستجابات (٨٦) طالبًا وطالبة (٥٠ ذكرًا، ٣٦ أنثى)، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٢٤-٤٤) سنة، بمتوسط عمر زمني قدره (٢٧,٢٣) سنة، وانحراف معياري (٣,٥٩). ويبين جدول (١) توزيع وخصائص العينة الأساسية.

جدول (١) توزيع أفراد العينة الأساسية وفقًا لبعض المتغيرات الديموغرافية

المتغيرات		العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	٥٠	%٥٨,١٠
	أنثى	٣٦	%٤١,٩٠
نظام الدراسة	رسالة	٥٣	%٦١,٦٠
	مقررات	٣٣	%٣٨,٤٠
التخصص الدراسي	صعوبات التعلم	٣٢	%٣٧,٢٠
	إعاقة بصرية	٨	%٩,٣٠
	إعاقة عقلية	٣٥	%٤٠,٧٠
	توحد	١١	%١٢,٨٠
المستوى الدراسي	الأول	٦٥	٧٥,٦٠
	الثالث	٢١	%٢٤,٤٠
الحالة الوظيفية	يعمل	٣١	%٣٦,٠٠
	لا يعمل	٥٥	%٦٤,٠٠

ثالثًا: مقياس الشغف الأكاديمي:

دعتْ الضرورة لإعداد هذا المقياس؛ من أجل تحقيق أهداف الدراسة، ونظرًا لعدم وجود مقاييس عربية لقياس الشغف الأكاديمي. وقد تمَّ إعداده اعتمادًا على عدة مصادر

كالاطلاع على الأطر النظرية التي تناولت مفهوم الشغف بشكل عام، وتوظيف هذا المفهوم في مجالات نوعية، ومنها المجال الأكاديمي، وبعض المقاييس المتاحة التي أعدتْ لقياسه في هذه المجالات، فضلاً عن توجيه أسئلة مفتوحة لعينة عشوائية من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية، منها: ماذا تعني الدراسة بالنسبة لك؟، وهل أنت شغوف بدراسة الماجستير؟، ودلائل ذلك؟ ومن المقاييس التي تمَّ الاطلاع عليها: مقياس الشغف العام من إعداد (Vallerand, et al., 2003)، ومقياس الشغف المرتبط بالدراسة من إعداد (Zhao, et al., 2015)، ومقياس الشغف المهني من إعداد (الضبع، ٢٠١٩)،

وبناءً على مما سبق، تمَّ تحديد مفهوم الشغف الأكاديمي-إجرائيًا-وصياغة (٢٥) مفردة تصف الشغف الأكاديمي، رُوعِيَ فيها أن تتضمن مفردات تصف الشغف الانسجامي، وأخرى تصف الشغف القهري، وإمعانًا في التحقق من صدق المفردات ظاهريًا ومدى ملاءمتها للهدف منها، تمت الاستعانة بآراء بعض الزملاء المختصين في الصحة النفسية، وجاءت استجاباتهم لتؤكد على الصدق الظاهري لمفردات المقياس، وعدم الاستغناء عن أي منها.

وللتحقق من صدق وثبات المقياس بعد تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (١٣٤) طالبًا وطالبة بالدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك خالد، استكملوا الإجابة عن مفردات المقياس على الرابط الإلكتروني الذي تمَّ طرحه لهم. وقبل إجراء التحليل العاملي تم حساب الاتساق الداخلي كخطوة استباقية باستخدام معاملات ارتباط بيرسون، وذلك بهدف حذف أي مفردة لم يصل ارتباطها بالدرجة الكلية إلى الدلالة الاحصائية عند مستوى (٠,٠١، ٠,٠٥). ويوضح جدول (٢) نتائج ذلك.

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية على مقياس الشغف الأكاديمي

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,١٥	٦	٠,٣٦**	١١	٠,٥٨**	١٦	٠,٦١**	٢١	٠,٤٧**
٢	٠,٦٣**	٧	٠,٦٧**	١٢	٠,٧٣**	١٧	٠,٤٩**	٢٢	٠,٦٠**
٣	٠,٥٤**	٨	٠,٥٦**	١٣	٠,٤٩**	١٨	٠,٧٣**	٢٣	٠,٥٥**
٤	٠,٥٣**	٩	٠,٦٢**	١٤	٠,٥٩**	١٩	٠,٥٨**	٢٤	٠,٠٩
٥	٠,٤٢**	١٠	٠,١١	١٥	٠,٦١**	٢٠	٠,٦٤**	٢٥	٠,٧١**

** دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (٢) أن معظم معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية على مقياس الشغف الأكاديمي جاءت دالة إحصائيًا ما عدا (٣) مفردات لم تصل ارتباطاتها بالدرجة الكلية إلى مستوى الدلالة الإحصائية، وهي المفردات أرقام (١،١٠،٢٤)، وتمَّ حذفها من المقياس، ليستقر مفردات المقياس عند عدد (٢٢) مفردة ستخضع للتحليل العاملي.

وبعد حساب الاتساق الداخلي، تمَّ إجراء التحليل العاملي لمفردات المقياس بطريقة المكونات الأساسية principul components لـ "هوتيللنج" Hottelling، وتم تدوير المحاور بطريقة "الفاريماكس" varimaX لـ" كايزر" Kaiser، وسعيًا نحو مزيد من النقاء والوضوح في المعنى السيكولوجي لتشبعات المفردات على العوامل اعتبر التشبع الملائم الذي يبلغ (>=٠,٣) فأكثر وفقًا لمحك "جيلفورد". وأسفرت النتائج عن تشبع جميع المفردات على عاملين، جذرهما الكامن أكبر من الواحد الصحيح، وفسرًا (٥١,٨٧٨%) من التباين الكلي، وبذلك يكون عدد مفردات المقياس في صورته النهائية (٢٢) مفردة موزعة على العاملين، ويمكن تفسيرهما على النحو التالي:

العامل الأول: فسَّر ما نسبته (٣٠,١٠٠%) من التباين الكلي بجذر كامن (٦,٦٢٢)، واستقطب (١٢) مفردة، وتراوحت التشبعات ما بين (٠,٧٩٣، ٠,٤٦١)، تدور حول الدافعية الداخلية للدراسة، والاندماج فيها، واستثمار الوقت والجهد في الدراسة من أجل الإتقان، والتحكم في الدراسة، وتحقيق التوزان بينها وبين جوانب الحياة الأخرى، لذا يقترح الباحث تسمية هذا العامل بـ "الشغف الانسجامي".

العامل الثاني: فسَّر ما نسبته (٢١,٧٧٨%) من التباين الكلي بجذر كامن (٤,٧٩١)، واستقطب (١٠) مفردات، وتراوحت التشبعات ما بين (٠,٦٤٨، ٠,٣٩٩)، تدور حول الميل نحو الدراسة، واستثمار الوقت والجهد في ممارسة أنشطتها تحت ضغوط عديدة، ودوافع خارجية بشكل يجعله يفتقد الاستمتاع بها رغم تحقيقه لنتائج ومخرجات إيجابية، لذا يقترح الباحث تسمية هذا العامل بـ "الشغف القهري".

ولثبات المقياس، تمَّ حساب معامل ألفا كرونباخ على المقياس ككل، وبلغت قيمته (٠,٩٢٨) كما بلغت قيمته للبعديين الفرعيين (٠,٩١٨، ٠,٨٧٣). وكانت معاملات ألفا لكل مفردة عند حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس أقل من قيمة معامل ألفا العام للمقياس؛ حيث تراوحت ما بين (٠,٩٢٢، ٠,٩٢٦)؛ أي أن جميع المفردات ثابته، وتدخل المفردة لا يؤدى إلى خفض معامل الثبات الكلى للمقياس.

وفي ضوء الإجراءات السابقة، تكونت الصورة النهائية للمقياس من (٢٢) مفردة، موزعة على بعدين، وهما: الشغف الانسجامي (١٢) مفردة، والشغف القهري (١٠) مفردات، ويجاب عن المفردات في ضوء تدرج خماسي يتراوح بين (تنطبق تمامًا-لا تنطبق مطلقًا)، وعند التعامل مع الأبعاد الفرعية للمقياس تكون كل المفردات موجبة، ويتم تقدير الدرجات بـ(١،٢،٣،٤،٥)، وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع درجة الصفة التى يقيسها كل بعد فرعي، وفي حالة التعامل مع الدرجة الكلية للمقياس، يتم إعادة التصحيح بحيث تكون مفردات البعد الثاني (الشغف القهري) سالبة، ويتم تقدير الدرجات بـ (٥،٤،٣،٢،١) على الترتيب. ولتحديد مستوى الشغف الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة، تم الاعتماد على معيار المتوسطات الحسابية سواء على الدرجة الكلية للمقياس، أو على البعديين الفرعيين، وتقسيمها

إلى ثلاثة مستويات متساوية: مستوى منخفض (١-٢,٣٣)، ومستوى متوسط (٢,٣٤-٣,٦٧)، ومستوى مرتفع (٣,٦٨-٥).

عرض النتائج وتفسيرها:

نتائج السؤال الأول:

نصَّ هذا السؤال على: ما مستوى الشغف الأكاديمي، وأي النمطين (الانسجامي/القهري) أكثر انتشارًا لدى طلبة برنامج الماجستير في التربية الخاصة بجامعة الملك خالد؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الفرضي على بعدي المقياس ودرجته الكلية (تم حساب المتوسط الفرضي على المقياس؛ حيث تم حساب المتوسط الفرضي للمقياس من خلال جمع بدائل المقياس الخمسة، وقسمتها على عددها، ثم ضرب الناتج في عدد المفردات، وبالتالي فإن أوزان البدائل هي (٥، ٤، ٣، ٢، ١) يكون مجموعها (١٥)، وعددها (٥)، وعند القسمة يصبح متوسط أوزان البدائل (٣)، وعند ضرب عدد مفردات المقياس (٢٢)، يكون المتوسط الفرضي للدرجة الكلية للمقياس (٦٦)، وهكذا النسبة للبعدين الفرعيين). وتم استخدام اختبار "ت" لعينة واحدة للتحقق من دلالة الفروق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي على مقياس الشغف الأكاديمي. ويوضح جدول (٣) نتائج ذلك.

جدول (٣) نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة للفروق بين درجة المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي على مقياس الشغف الأكاديمي لدى طلبة برنامج الماجستير في التربية الخاصة (ن=٨٦)

الأبعاد	عدد العبارات	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية	
						المحسوبة	الجدولية
الشغف الانسجامي	١٢	٨٥	٤٤,٤٤	٧,٢٢	٣٦	**١٠,٨٥	١,٩٦
الشغف القهري	١٠	٨٥	٣٠,٧٧	٨,٤٤	٣٠	٠,٨٤	١,٩٦
الدرجة الكلية	٢٢	٨٥	٧٣,٦٧	١٢,٤٠	٦٦	** ٥,٧٤	١,٩٦

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح جدول (٣) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي على الشغف الأكاديمي (الدرجة الكلية/بعد الشغف الانسجامي) لدى أفراد عينة الدراسة، وذلك لصالح المتوسط الحسابي، وعدم وجود فروق بينهما في بعد الشغف القهري، وهذا يعني ارتفاع مستوى الشغف الأكاديمي بشكل عام لدى أفراد العينة المستهدفة.

وللكشف عن النمطين (الانسجامي/القهري) أكثر انتشارًا لدى طلبة برنامج الماجستير في التربية الخاصة بجامعة الملك خالد، تم الاعتماد على المتوسطات الحسابية

والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على كل بعد فرعي باعتبارهما بعديين منفصلين. ويوضح جدول (٤) نتائج ذلك.

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على بعدي مقياس الشغف الأكاديمي

الأبعاد	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى
الشغف الانسجامي	٣,٧٠	٠,٦٠	مرتفع
الشغف القهري	٣,١٠	٠,٨٤	متوسط

تشير النتائج الواردة في جدول (٤) إلى أن مستوى الشغف الانسجامي جاء مرتفعًا، وهو الأكثر انتشارًا لدى أفراد عينة الدراسة، واحتل الترتيب الأول بمتوسط قدره (٣,٧٠)، بينما جاء مستوى الشغف القهري متوسطًا، بمتوسط قدره (٣,١٠).

وبشكل عام يمكن تفسير ارتفاع مستوى الشغف الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة من طلبة الماجستير في التربية الخاصة في ضوء ما ذكره Vallerand (2015) من وجود ثلاثة عوامل تحدد مستوى الشغف نحو مجال معين، وهي: اختيار النشاط activity selection ويعني اختيار الفرد لنشاط أو مجال معين من بين الأنشطة المتاحة أمامه، وتقييم النشاط activity valuation ويعني تحديد قيمة هذا النشاط في ضوء قدرته على إشباع حاجاته الأساسية، واستيعاب هذا النشاط كجزء من هوية activity internalization.

وبتحليل هذه العوامل وتطبيقها على النتيجة سالفة الذكر، يمكن القول إن المستوى المرتفع للشغف الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة يرجع إلى أن هؤلاء الطلبة بعد الدراسة الجامعية الأولى حددوا أهدافهم، واختاروا بمحض إرادتهم استكمال الدراسة في مرحلة الدراسات العليا، وأن دراسة الماجستير بالنسبة لهم قيمة في حد ذاتها، وتشبع حاجاتهم الأساسية في ضوء نظرية تحديد الذات، والتي تتمثل في الكفاءة، والاستقلالية، والترابط؛ فالاستمرار في الدراسة مؤشر على الكفاءة الأكاديمية، وأنهم مستقلون في اتخاذ قراراتهم، واستمرار لجودة الترابط مع الأقران والمعلمين، كما الغالبية العظمى من أفراد العينة، وخاصة في نظام الرسالة من خريجي بكالوريوس التربية الخاصة، واستمرارهم في دراسة الماجستير في التخصص نفسه يعكس حالة من الشغف الانسجامي والفضول المعرفي لاكتساب المعلومات والخبرات الأكاديمية في تخصص التربية الخاصة. وقد جاء مستوى الشغف القهري متوسطًا، وهذا يعني أن أفراد العينة لديهم قدر من هذا النمط من الشغف، وهذا يفسِّر الطبيعة الثنائية لمفهوم الشغف، ويتفق مع ما ذكره Schellenberg et al., (Vallerand, 2015; 2019) من أنه يمكن تناول الشغف كبعدين منفصلين، وأن الأفراد أنفسهم قد يمرون بخبرة الشغف في كل البعدين، ويحصلون على درجات متفاوتة في كل بعد.

نتائج السؤال الثاني ومناقشته:

نصَّ هذا السؤال على: هل هناك فروق في الشغف الأكاديمي لدى طلبة برنامج الماجستير في التربية الخاصة بجامعة الملك خالد ترجع إلى الجنس (ذكور/إناث)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار-ت للعينات المستقلة لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث من أفراد عينة الدراسة في الشغف الأكاديمي. ويوضح جدول (٥) نتائج ذلك.

جدول (٥) نتائج اختبار-ت لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث من أفراد عينة الدراسة في الشغف الأكاديمي

المتغيرات	الذكور ن= ٥٠		الإناث ن=٣٦		قيمة (ت)
	م	ع	م	ع	
الشغف الانسجامي	٤٢,٧٨	٧,٧٢	٤٦,٧٥	٥,٨٠	٢,٦٠ **
الشغف القهري	٣٠,٩٨	٨,٠٢	٣٠,٤٧	٩,١٠	٠,٢٧
الدرجة الكلية	٧١,٨٠	١٢,٥٥	٧٦,٢٨	١١,٨٦	١,٦٧

* دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من النتائج الواردة في جدول (٥) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات الذكور، ومتوسط درجات الإناث في بعد الشغف الانسجامي لصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بينهما في الدرجة الكلية للشغف الأكاديمي، وبعد الشغف القهري.

وبشكل عام، تنسجم هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات المتاحة التي تناولت الفروق في الشغف الأكاديمي في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية، ومنها الجنس كدراسات كل من (Sigmundssona et al., 2020 (Lee & ;Durksen, 2018) التي أشارت نتائجهما إلى عدم وجود تأثير لمتغير الجنس في الشغف الأكاديمي، وتختلف معها جزئيًا؛ حيث أظهرت نتائج الدراسة الراهنة أن الإناث يظهرن مستوى مرتفعًا للشغف الأكاديمي مقارنة بالذكور.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء طبيعة العينة وخصوصيتها في المجتمع السعودي، وهي ظاهرة تسترعي الانتباه، وتحتاج إلى مزيد من البحوث والدراسات؛ حيث تُفصحُ المشاهدات والملاحظات من قبل أعضاء هيئة التدريس للسلوكيات الأكاديمية لطالبات الدراسات العليا بجامعة الملك خالد، فضلاً عن استقراء وتحليل نتائجهن ومعدلاتهن الأكاديمية عن مدى شغفهن بالدراسة، ودافعيتهن الداخلية للتعلم، وتحملهن المسؤولية الشخصية عن تعلمهن، والاندماج واستثمار الوقت والجهد في إنجاز ما يطلب منهن من واجبات وتكليفات بسرعة وإتقان. ويتفق ذلك مع تقديرات الطالبات المرتفعة مقارنة بالطلاب في المقررات التي قام الباحث بتدريسها لهم خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٢١/٢٠م.

نتائج السؤال الثالث ومناقشته:

نصَّ هذا السؤال على: هل هناك فروق في الشغف الأكاديمي لدى طلبة برنامج الماجستير في التربية الخاصة بجامعة الملك خالد ترجع إلى نوع البرنامج (نظام الرسالة/نظام المقررات)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار-ت للعينات المستقلة لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلبة في نظام الرسالة ودرجات الطلبة في نظام المقررات في الشغف الأكاديمي. ويوضح جدول (٦) نتائج ذلك.

جدول (٦) نتائج اختبار-ت لدلالة الفروق بين درجات الطلبة في نظام الرسالة ودرجات الطلبة في نظام المقررات في الشغف الأكاديمي

المتغيرات	نظام الدراسة				قيمة (ت)
	طلبة الرسالة ن=٥٣		طلبة المقررات ن=٣٣		
	م	ع	م	ع	
الشغف الانسجامي	٤٥,١٧	٦,٠٠	٤٣,٢٧	٨,٨٠	١,١٩
الشغف القهري	٢٨,٩٨	٧,٧٩	٣٣,٦٤	٨,٧٦	* ٢,٥٧
الدرجة الكلية	٧٦,١٩	١٠,٣٤	٦٩,٦٣	١٤,٣٩	* ٢,٤٥

* دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من النتائج الواردة في جدول (٦) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات الطلبة في نظام الرسالة ومتوسط درجات الطلبة في نظام المقررات في بعد الشغف القهري في اتجاه نظام المقررات، وفي الدرجة الكلية لصالح نظام الرسالة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بينهما في الشغف الانسجامي.

ويمكن تفسير ذلك بأن طلبة الرسالة من خريجي بكالوريوس التربية الخاصة، وأن الدراسات العليا تعد استكمالاً لما تمت دراسته في مرحلة البكالوريوس، بعكس طلبة المقررات؛ فكثير منهم من تخصصات مختلفة غير التربية الخاصة، كما أن مسمى البرنامج والشهادة التي سيحصلون عليها تحتوي على عبارة "الماجستير المهني"، وهذا يجعلهم يدرسون تحت ضغوط عديدة، تجعلهم لا يستمتعون بالدراسة، ومنها: هل الماجستير المهني يتيح لهم دراسة الدكتوراه، وهل هذه الشهادة لها توصيف في الخدمة المدنية؛ ولذا هناك مناشدات من قبل الطلبة للقسم المختص برفع كلمة المهني من مسمى البرنامج.

نتائج السؤال الرابع ومناقشته:

نصَّ هذا السؤال على: هل هناك فروق في الشغف الأكاديمي لدى طلبة برنامج الماجستير في التربية الخاصة بجامعة الملك خالد ترجع إلى العمل في مؤسسات التربية الخاصة (يعمل/لا يعمل)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار-ت للعينات المستقلة لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلبة الذين يعملون والذين لا يعملون في مؤسسات التربية الخاصة في الشغف الأكاديمي. ويوضح جدول (٧) نتائج ذلك.

جدول (٧) نتائج اختبار-ت لدلالة الفروق بين درجات الطلبة الذين يعملون والذين لا يعملون في مؤسسات التربية الخاصة في الشغف الأكاديمي

المتغيرات	الحالة الوظيفية				قيمة (ت)
	يعمل ن=٣٠		لا يعمل ن=٥٦		
	م	ع	م	ع	
الشغف الانسجامي	٤٧,٦٠	٤,٥٥	٤٢,٧٥	٧,٨٢	٣,١٢ **
الشغف القهري	٢٩,٩٠	٨,٦٦	٣١,٢٣	٨,٣١	٠,٧٠
الدرجة الكلية	٧٧,٧٠	١٠,٠٠	٧١,٥٢	١٣,٠٨	٢,٢٦ *

** دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) * دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من النتائج الواردة في جدول (٧) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين الطلبة العاملين في مؤسسات التربية الخاصة وغير العاملين عند مستوى (٠,٠١) في بعد الشغف الانسجامي، وعند مستوى (٠,٠٥) في الدرجة الكلية للشغف الأكاديمي، وعدم وجود فروق بينهما في بعد الشغف القهري.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلبة الذي يعملون في برامج الدمج ومؤسسات التربية الخاصة لديهم شغف انسجامي نحو دراستهم في برنامج الماجستير، وهذا ينسجم مع طبيعة عملهم في تلك المؤسسات، وأن لديهم دافعية تتيح لهم اندماجًا في الدراسة من أجل فهم أعمق لطبيعة الإعاقة التي يتعاملون معها في تلك المؤسسات، والاطلاع على أحد التوجهات والنظريات والاستراتيجيات في تربية وتعليم ذوي الإعاقات، وذلك مقارنة بالطلبة الذين لا يعملون؛ حيث لديهم شغف بالدراسة في برنامج الماجستير، ولكن قد تكون لديهم دوافع خارجية للدراسة من منطلق أن درجة الماجستير قد تتيح لهم الحصول على فرصة عمل، وبالتالي يكون شغفهم قهريًا.

نتائج السؤال الخامس ومناقشته:

نصَّ هذا السؤال على: هل هناك فروق في الشغف الأكاديمي لدى طلبة برنامج الماجستير في التربية الخاصة بجامعة الملك خالد ترجع إلى المستوى الدراسي (الأول/الثالث)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار-ت للعينات المستقلة لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلبة في المستوى الأول ومتوسطات درجات الطلبة في المستوى الثالث. ويوضح جدول (٨) نتائج ذلك.

Doi: 10.21608/jasht.2021.161841

جدول (٨) نتائج اختبار-ت لدلالة الفروق بين درجات الطلبة في المستويين الأول والثالث

المتغيرات	المستوى الدراسي				قيمة (ت)
	الأول ن=٣٠		الثالث ن=٥٦		
	م	ع	م	ع	
الشغف الانسجامي	٤٣,٥١	٧,٤٢	٤٧,٣٣	٥,٧٦	* ٢,١٦
الشغف القهري	٣١,٥٤	٨,٥٥	٢٨,٣٨	٧,٨١	١,٥٠
الدرجة الكلية	٧١,٩٧	١٢,٧٣	٧٨,٩٥	٩,٧٦	* ٢,٣٠

* دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من النتائج الواردة في جدول (٨) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بعد الشغف الانسجامي والدرجة الكلية للشغف الأكاديمي ترجع لاختلاف المستوى الدراسي لصالح الطلبة في المستوى الثالث، وعدم وجود فروق بينهما في بعد الشغف القهري.

وبشكل عام، تنسجم هذه النتيجة مع نتائج دراسات (Schellenberg & Bailis, 2015; Lee & Durksen, 2018) التي أشارت نتائجهما إلى أن مستوى الشغف الأكاديمي يتطور لدى الطلبة مع تقدمهم في الدراسة، وتختلف مع نتائج (Sigmundssona et al., 2020) التي أشارت إلى عدم وجود تأثير للعمر الزمني في الشغف الأكاديمي. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن التقدم في الدراسة، والتعمق فيها يؤدي إلى ارتفاع مستوى الشغف الأكاديمي، وخاصة أن الخطة الدراسية للبرنامج تتضمن مقررات جديدة تخصصية وفقًا لطبيعة كل مسار في المستوى الثالث مقارنة بالمستوى الأول الذي يتضمن مقررات عامة يدرسها جميع الطلبة.

نتائج السؤال السادس ومناقشته:

نصَّ هذا السؤال على: هل هناك فروق في الشغف الأكاديمي لدى طلبة برنامج الماجستير في التربية الخاصة بجامعة الملك خالد ترجع إلى نوع المسار (بصري/عقلي/صعوبات تعلم/توحد)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الشغف الأكاديمي وفقًا لمتغير نوع المسار. ويوضح جدولا (٩) نتائج ذلك.

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الشغف الأكاديمي تبعًا لنوع المسار

نوع المسار	الأبعاد	المتوسط	الانحراف المعياري
عقلي (٣٥)	الشغف الانسجامي	٤٥,١١	٦,٩٤
	الشغف القهري	٤٤,٠٠	٥,٦٧
	الشغف الأكاديمي	٤٣,٤٧	٧,٤٣
بصري (٨)	الشغف الانسجامي	٤٥,٤٥	٨,٩١
	الشغف القهري	٣٠,٥١	٨,١٣
	الشغف الأكاديمي	٣٢,٣٨	٧,٥٨
صعوبات تعلم (٣٢)	الشغف الانسجامي	٣٠,٩١	٩,٢٢
	الشغف القهري	٣٠,٠٠	٨,٦٠
	الشغف الأكاديمي	٧٤,٨٠	١٠,٧٢
توحد (١١)	الشغف الانسجامي	٧١,٦٣	١٠,٧٠
	الشغف القهري	٧٢,٥٦	١٤,٢٠
	الشغف الأكاديمي	٧٥,٤٥	١٣,٩٧

جدول (١٠) تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الشغف الأكاديمي وفقًا لمتغير نوع المسار (بصري/عقلي/صعوبات تعلم/توحد)

المتغيرات	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)
الشغف الانسجامي	بين المجموعات	٣	٥٨,٩٧٠	١٩,٦٥٧	٠,٣٧
	داخل المجموعات	٨٢	٤٣٦٦,٢٣٩	٥٣,٢٤٧	
	المجموع	٨٥	٤٤٢٥,٢٠٩		
الشغف القهري	بين المجموعات	٣	٣٠,٠١٢	١٠,٠٠٤	٠,١٤
	داخل المجموعات	٨٢	٦٠٢٣,٣٣٧	٧٣,٤٥٥	
	المجموع	٨٥	٦٠٥٣,٣٤٩		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٣	١٣٨,٠٠٦	٤٦,٠٠٢	٠,٢٩
	داخل المجموعات	٨٢	١٢٩١٨,٨٧٧	١٥٧,٥٤٧	
	المجموع	٨٥	١٠٣٥٦,٨٨٤		

يتضح من جدول (١٠) أن قيم (ف) غير دالة إحصائيًا على مقياس الشغف الأكاديمي سواء على الدرجة الكلية أو البعدين الفرعيين، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق بين المجموعات الأربع للطلاب في المسارات التخصصية (عقلي/بصري/صعوبات التعلم/توحد) في الشغف الأكاديمي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Lee & Durksen, 2018) التي أشارت إلى أنه لا توجد فروق حسب التخصص الأكاديمي في الشغف. ويمكن أن يُعزى ذلك إلى الطلبة في كل مسار للتربية الخاصة مقتنعون بالمسار الذي تخصصوا فيه في مرحلة البكالوريوس، ولديهم شغف نحو المزيد من التعلم واستكمال الدراسة في ذلك التخصص.

التوصيات والمقترحات:

يعدُّ مفهوم الشغف من مفاهيم علم النفس الإيجابي الحديثة نسبيًا، وخاصة في البيئة العربية، ويمكن تناوله كمفهوم عام، أو توظيف دراسته في مجالات فرعية كالعمل، والدراسة، والرياضة، وغيرها من المجالات. وفي ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن اقتراح عقد ندوات وورش عمل تثقيفية تنمي وعي الطلبة بأهمية الشغف الانسجامي نحو دراستهم، وتزويدهم بالأساليب الصحيحة لكيفية تحقيق التوزان بين الدراسة في مرحلة الدراسات العليا وجوانب الحياة الأخرى بحيث لا يحدث صراع بينهما يؤثر على صحتهم النفسية. ومن جانب آخر، يأتي دور أعضاء هيئة التدريس وأعضاء لجان الخطط والمناهج الدراسية بالأقسام الأكاديمية في الاستماع إلى آراء الطلبة، ومحاولة تخفيف الضغوط الأكاديمية الواقعة عليهم والتي تشعرهم بالشغف القهري نحو الدراسة، ومحاولة تحديث توصيفات المقررات الدراسية باستمرار بحيث تشتمل على موضوعات تلبي احتياجات الطلبة، وتثير شغفهم الأكاديمي. ونظرًا لحداثة مفهوم الشغف الأكاديمي في البيئة العربية، فإن المجال متسعٌ أمام الباحثين لإجراء بحوث مستقبلية تدور في فلك هذا الموضوع، ومنها:

١-تعميم دراسة الموضوع على عينات أخرى من طلبة الدراسات العليا.

٢-دراسة الشغف الأكاديمي وعلاقته بالهناء الأكاديمي والانفعالات المرتبطة بالدراسة.

٣-دراسة تأثير الشغف لدى أعضاء هيئة التدريس نحو المقررات التي يقومون بتدريسها وشغف الطلبة نحوها.

٤-دراسة بعض المتغيرات المنبئة بالشغف الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا.

٥-إعداد وتصميم برامج إرشادية بهدف تنمية الشغف الانسجامي، وخفض الشغف القهري.

قائمة المراجع:

الضبع، فتحي عبد الرحمن (٢٠١٩). التسامي بالذات والشغف والكمالية العصابية كمنبئات بالهناء الذاتي في العمل لدى معلمات رياض الأطفال. *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٦٣، ٢٦-٩٧.

Bélanger, C., & Ratelle, C. (2020). Passion in university: The role of the dualistic model of passion in explaining students' academic functioning. *Journal of Happiness Studies*. http://dx.doi.org/10.1007/s10902-020-00304-x

Bonneville-Roussy, A., Lavigne, G., & Vallerand, R. (2011). When passion leads to excellence: The case of musicians. *Psychology of Music*, 39(1), 123-138. https://doi.org/10.1177/0305735609352441

Bonneville-Roussy, A., Vallerand, R. J., & Bouffard, T. (2013). The roles of autonomy support and harmonious and obsessive passions in educational persistence. *Learning and Individual Differences*, 24, 22-31. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.12.015

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. https://doi.org/10.1007/s11031-015-9503-0

Hernández, E., Moreno-Murcia, J., Cid, L., Monteiro, D., & Rodrigues, F. (2020). Passion or Perseverance? The Effect of Perceived Autonomy Support and Grit on Academic Performance in College Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(6), 2143. https://doi.org/10.3390/ijerph17062143

Jachimowicz, J., Wihler, A., Bailey, E., & Galinsky, A. (2018). Why grit requires perseverance and passion to positively predict performance. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(40) 9980–9985.

https://doi.org/10.1073/pnas.1803561115

Lee, J., & Durksen, T. (2018). Dimensions of academic interest among undergraduate students: passion, confidence, aspiration and self-expression, Educational Psychology, 38(2), 120-138, https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1342770

Ruiz-Alfonso, Z., & León, J. (2016). The role of passion in education: A systematic review. *Educational Research Review*, 19, 173-188. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.09.001

Ruiz-Alfonso, Z., & León, J. (2017). Passion for math: Relationships between teachers' emphasis on class contents usefulness, motivation, and grades. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 284–292. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.08.010

Ruiz-Alfonso, Z., Vega. L., & Beltran, E. (2018). What About Passion in Education? The Concept of Passion, why it is Important and How Teachers Can Promote it. *European Scientific Journal January* 14(1), 19-28. https://doi.org/10.19044/esj.2018.v14n1p19

Ruiz-Alfonso, Z., León, J. (2019). Teaching quality: relationships between passion, deep strategy to learn, and epistemic curiosity. *Effectiveness and School Improvement*, 30(2), 1-11 https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1562944

Schellenberg, B., Verner-Filion, J., Gaudreau, P., Bailis, D., Lafrenière, M., & Vallerand, R. (2019). Testing the dualistic model of passion using a novel quadripartite approach: A look at physical and psychological well-being. *Journal of Personality*, 87, 63-180. https://doi.org/10.1111/jopy.12378

Sigmundssona, H., Hagaa, M., & Hermundsdottird, F. (2020). The passion scale: Aspects of reliability and validity of a new 8-

item scale assessing passion. *New Ideas in Psychology*, 56, 1-6. https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2019.06.001

Stoeber, J., Childs, J., Hayward., J., & Feast, A. (2011). Passion and motivation for studying predicting academic engagement and burnout in university students. *Educational Psychology*,31 (4), 513-528. https://doi.org/10.1080/01443410.2011.570251

St-Louis, A. Verner-Filion, J., Bergeron, C., & Vallerand, R. (2018). Passion and mindfulness: Accessing adaptive self-processes. *The Journal of Positive Psychology*, 13, 155–164. https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1245771

Vallerand, R., Blanchard, C., Mageau, G., Koestner, R., Ratelle, C., Le´onard, M., …& Marsolais, J. (2003). On obsessive and harmonious passion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 756-767. https://doi.org/110.1037/0022-3514.85.4.756

Vallerand, R. (2015). The Dualistic Model of Passion: Theory, research, and implications for the field of Education. In W. C. Liu, C. K. J. Wang, & R. M. Ryan (Eds.). *Building autonomous learners* (pp. 31-58). Singapore: Springer.

Vallerand, R. (2016). On the synergy between hedonia and eudaimonia: The role of passion. In J. Vittersø (Ed.), *Handbook of eudaimonic well-being* (pp. 191–204). New York, NY: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-42445-3_13

Vallerand, R., & Verner-Filion, J. (2020). Theory and Research in Passion for Sport and Exercise. In G. Tenenbaum., R., C. Eklund (Eds.). *Handbook of Sport Psychology*, 4th (206-229). John Wiley & Sons, Inc.

Verner-Filion, J., & Vallerand, R. (2016). On the differential relationships involving perfectionism and academic adjustment: The mediating role of passion and affect.

Learning and Individual Differences, 50, 103-113. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.07.018

Yeh, Y., & Chu, L. (2018). The mediating role of self-regulation on harmonious passion, obsessive passion, and knowledge management in e-learning. *Educational Technology Research and Development*, 66(1), 615-637. https://doi.org/10.1007/s11423-017-9562-x.

Zhao, X., St-Louis2, A., Vallerand, R. (2015). On the Validation of the Passion Scale in Chinese. *Psychology of Well-Being*, 5(3), 1-11.
https://doi.org/10.1186/s13612-015-0031-1