Dirasat: *Educational Sciences*, Volume 49, No. 4, 2022

Deanship of Scientific Research

Academic Passion and its Relationship with Achievement Motivation among Students of Faculty of Educational Sciences at the Al al-Bayt University

Omar Atallah Al-Adamat[1] *, Mohammed Soleiman Bani Khaled[2]

[1] Ministry of Education, Jordan.

[2] Department of Psychological Sciences and Special Education, Faculty of Educational Sciences, Al Al-Bayt University, Jordan.

Received: 25/5/2021
Revised: 18/6/2021
Accepted: 29/8/2021
Published: 15/12/2022

* *Corresponding author:*
adamat88@gmail.com

Citation: Al-Adamat, O. A., & Bani Khaled, M. S. (2022). Academic Passion and its Relationship with Achievement Motivation among Students of Faculty of Educational Sciences at the Al al-Bayt University. *Dirasat: Educational Sciences*, *49*(4), 170–183. Retrieved from https://doi.org/10.35516/edu.v49i4.3332

Abstract

Objectives: The present study aims to identify students' levels of academic passion and achievement motivation considering the variables of gender, academic specialization and academic level in order to reveal the predictive power of academic passion in relation to achievement motivation. The study sample consisted of (350) male and female students chosen by availability.

Methods: The study used the descriptive correlational method in the research, as two scales were used, academic passion scale, and achievement motivation through revealing the predictive ability of academic passion and motivation for achievement among students of the Faculty of Educational Sciences at Al-Bayt University.

Results: The study's findings demonstrated that the study group had a high level of harmonious passion. Despite a moderate amount of compulsive passion, considerable levels of achievement motivation were present. There were statistically significant gender-based differences favoring females in the level of harmonious passion, no differences resulting from academic specialty, and statistically significant academic level differences favoring third- and fourth-year students. Regarding the level of compulsive passion, the results showed no statistically significant differences by gender but did show differences related to academic specialization favoring special education specialization and differences related to academic level favoring first-year students. Moreover, the study results showed that compulsive and harmonious passions collectively explained 52.3% of the achievement motivation variance. Within this figure, compulsive passion explained 50.3% of the variance, while harmonious passion explained 1.9%.

Conclusions: Based on the results, it is recommended to maintain the level of harmonious passion and achievement motivation among university students.

Keywords: Academic passion, achievement motivation, students of Faculty of Educational Science.

الشغف الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت

عمر عطاالله العظامات[1]*، محمد سليمان بني خالد[2]

[1] وزارة التربية والتعليم، الأردن.

[2] قسم العلوم النفسية والتربية الخاصة، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.

ملخّص

الأهداف: هدفت الدّراسة الحالية إلى التّعرف على مستوى الشغف الأكاديمي والدّافعية للإنجاز في ضوء متغيرات الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدّراسي، والكشف كذلك عن القدرة التنبؤية للشغف الأكاديمي بالدّافعية للإنجاز. تكوّنت عينة الدّراسة من (350) طالبًا وطالبةً. تمّ اختيارهم بالطريقة الطبقية غير التناسبية .

المنهجية: استخدمت الدّراسة المنهج الوصفي في البحث إذ استُخدم مقياسين، مقياس للشغف الأكاديمي، ومقياس الدافعية للإنجاز وذلك من خلال الكشف عن القدرة التنبؤية للشغف الأكاديمي بالدّافعية للإنجاز لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت.

النتائج: أظهرت النتائج أن مستوى الشغف الانسجامي كان مرتفعًا؛ بينما مستوى الشغف القهري جاء متوسطًا، أما الدّافعية للإنجاز فكانت مرتفعة. ووجود فروق دالّة إحصائيًا في مستوى الشغف الانسجامي تُعزى لمُتغير الجنس ولصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالّة إحصائيًا في مستوى الشغف الانسجامي تُعزى لمُتغير التخصص الأكاديمي، ووجود فروق دالّة إحصائيًا في مستوى الشغف الانسجامي تُعزى لمُتغير المستوى الدّراسي، ولصالح طلبة كل من سنة ثالثة، وطلبة سنة رابعة. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق في مستوى الشغف القهري تُعزى لمُتغير الجنس، ووجود فروق في مستوى الشغف القهري تُعزى لمُتغير التخصص الأكاديمي ولصالح تخصص تربية خاصة، ووجود فروق في مستوى الشغف القهري تُعزى لمُتغير المستوى الدّراسي ولصالح طلبة السنة الأولى. فيما أظهرت نتائج الدّراسة أن الشغف القهري، والشغف الانسجامي فسَّرت مجتمعة ما نسبته (52.3%) من التباين المفسر للدّافعية للإنجاز، حيث فسّر الشغف القهري ما نسبته (50.3%) من التباين، يليه الشغف الانسجامي الذي فسّر (1.9%) من التباين بدلالة إحصائية .

الخلاصة: بناءً على نتائج الدّراسة، توصي الدّراسة بضرورة المحافظة على تنمية مستوى الشغف الانسجامي والدّافعية للإنجاز لدى طلبة الجامعة.

الكلمات الدالة :التعليم الإلكتروني، تعزيز التعلم عن بعد، منطقة حولي

© 2022 DSR Publishers/ The University of Jordan.

This article is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

المقدمة:

يتسم العصر الحالي بأنه عصر علم النفس الإيجابي، الذي تدور اهتماماته حول موضوعات متعددة كالخبرات، والخصائص الإيجابية للشخصية، التي تتمثل بالسعادة، والثقة، والتفاؤل، والأمل، وتنظيم الذات، وتوجيه الذات، وهذا لا يعني أن الاهتمام بالانفعالات السلبية والاضطرابات النفسية قد توقف، لكن البحوث الحديثة تتجه إلى الاهتمام بموضوعات علم النفس الإيجابي.

ويُعدّ الشغف (Passion) من ضمن المفاهيم الحديثة في علم النفس الإيجابي، التي لم تحظ بالاهتمام بدراستها إلا في الآونة الأخيرة رغم أهميته في هذا العصر، ومن هنا نستطيع القول إن الشغف- من وجهة نظرة فلسفية- إضافة خبرةً إنسانيةً بدونها لن يجد الفرد معنى لحياته؛ حيث يُزوّده بطاقة نفسية للمشاركة في الأنشطة ذات القيمة. ومع ذلك لم يحظ الشغف سوى بقليل من الاهتمام في علم النفس من خلال دراسته تحت تركيبات ذات صلة بمفاهيم السعادة، والمتعة، والإثارة (Curran et al., 2015).

ويرى فاليراند وزملائه (Vallerand et al., 2003) وجود عدة معايير للشغف على أساس تعريفه، تتمثل في مدى تفضيل وحب الطَّلبة للنشاط، ومدى اعتقادهم بقدرتهم على إنجازه بنجاح، ومقدار الوقت والجهد الذي يحتاجونه لممارسة النشاط، والدّافعية والمثابرة، ومدى تناسب النشاط مع ميولهم الذاتية وهويتهم.

ويعرف كل من فريدريكس وألفيلد وإكليس (Fredricks, Alfeld, & Eccles 2010) الشغف الأكاديمي بأنه الرغبة في القيام بالنشاط طوال الوقت، وتكريس الوقت والطاقة بشكل كبير له، أو الانخراط بشكل كامل في النشاط. أما بونفيل روسي (Bonneville-Roussey et al., 2013) فيعرّفون الشغف الأكاديمي بأنه ميل الطالب إلى التركيز على تحسين كفاءته الخاصة في الجوانب الأكاديمية. أمّا برايكيلند وبوش (Birkeland & Buch, 2015) فيعرفا الشَّغف الأكاديمي على أنه حالة تعمل على تحفيز دافعية الطلبة، وتعزيز أنشطتهم العقلية، وإعطاء معنى وأهمية للأنشطة الممارسة. وبالمثل، يشير العلماء إلى أن حالات الشَّغف تؤدي بإيجابية إلى تعزيز الإبداع، وتوليد الأفكار والحلول الجديدة.

ويؤكد خان (Khan, 2013) وجود عدة عوامل تؤثر في الشغف الأكاديمي، ولعلّ الأسرة من أهمها بسبب تأثير معتقدات واتجاهات الوالدين نحو قدرات أبنائهم في الشغف الأكاديمي؛ مما يؤثر على ميولهم ورغباتهم وقدراتهم الأكاديمية واتجاهاتهم فيما يتعلق بالمواد الدّراسية والدّافعية نحوها، وللبيئة أثر –أيضًا- على العمليات المعرفية، ومستوى الدّافعية للوصول إلى تحقيق الأهداف وإنجازها؛ ممّا يعني الوصول إلى مستوى مرتفع من الشغف الأكاديمي، كما أن العوامل النفسيّة كالقلق، والتنافس، وصعوبة المواد، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي، والأكاديمي ذات تأثير كبير على الشغف الأكاديمي؛ ممّا ينعكس على الجهد المبذول للتقدّم في الأداء الأكاديمي.

وقد طوّر فاليراند وزملائه (Vallerand et al., 2003) نموذجًا نظريًا للشغف يُعدّ الأكثر شمولًا نحو الأنشطة، أطلق عليه النموذج الثنائي للشغف (Dualistic Model of Passion)، ويتكون من بُعدين، يتمثّل الأول بالشغف الانسجامي (Harmonious passion): وهو الذي ينشأ من الشعور الداخلي المتحكم فيه، الذي يدفع الطَّلبة إلى ممارسة أنشطتهم الأكاديمية بشكل اختياري، وبحرية دون وجود ضغوط خارجية مفروضة ومستمرّة، ويتصف هذا النوع من الشغف باندماج مقبول، ومتوازن مع المجالات الأخرى في حياة الطلبة دون أن يكون بينهما صراع. ويسمى النوع الثاني من الشغف بالقهري (Obsessive passion): وهو الذي ينشأ من الشعور الداخلي غير المتحكم فيه، الذي يسيطر على مشاعر وانفعالات الطَّلبة أثناء ممارستهم للأنشطة الأكاديمية، ويضعهم في صراع مع الأنشطة الحياتية الأخرى. وهذا النوع من الشغف يتصف بوجود ضغوط داخلية تجبر الطلبة على ممارسة الأنشطة، وقد يُهمل الطلبة أنشطة أخرى مهمة في حياته؛ ممّا يؤدي إلى الصراع بين النشاط الشغفي، والأنشطة الأخرى. ويتكون الشغف في ضوء النموذج الثنائي من سبعة عناصر متضمنة في تعريفه، وتتمثل في: ظهوره في نشاط معين، والحب أو الإعجاب، والمعنى والقيمة، والدّافعية، والمثابرة، والهوية، والازدواجية (انسجامي/ قهري). ويتميز الشغف الانسجامي بالمشاعر الإيجابية، والقدرة على اتخاذ القرارات المستقلة، والحفاظ على السيطرة والنشاط. أما الشغف القهري؛ فيتميز بالعواطف السلبية، وفقدان السيطرة على النشاط (Philippe et al., 2009).

وتظهر أهمية الشغف بأنه يساهم في إيجاد نمط من الحياة النفسيّة الجيدة للطلبة؛ فالشغف الانسجامي يؤدي إلى تحريك العمليات العقلية التي تعزز الأداء والأنماط السلوكية المُثلى، وهذا يعني الشعور بالرضا عن الحياة الدّراسية، أما الشغف القهري فيؤدي إلى نتائج سلبية تعود إلى الأداء الضعيف، والقلق، والاكتئاب، وأظهرت الدّراسات بأن الطلبة ذوي الشغف الانسجامي لديهم مستويات مرتفعة من الرفاهية النفسيّة مقارنة بالطلبة من ذوي الشغف القهري، كما ويرتبط الشغف الانسجامي بالصّحة الجسمية، والتكيف النفسي، وتطوير العلاقات مع الآخرين الأقران، خاصة مع الذين لديهم اتجاهات متشابهة بالأنشطة، وربما يتسبب الشغف القهري بعلاقات سلبية، أو صراعات مع الآخرين (Hodgins & Knee, 2002).

وتوجد العديد من النظريات، التي حاولت تفسير الشغف كنظرية تقرير المصير، وقد أكد ديسي وريان (Deci & Ryan, 2000) بأنَّ الفرد يُشارك خلال مراحل نموه بالعديد من الأنشطة؛ وذلك بِهدف إشباع حاجاته النَّفسية الأساسية، وتُعدّ تلك الحاجات بُنيات نفسية أساسية يحتاجها الإنسان ليشعر بِدافع تجاه السلوك، وتتضمن تلك الحاجات النَّفسيّة، الاستقلال الذاتي، الذي يُشير إلى حاجة الفرد لِمعرفة نفسه؛ فالفرد يرى أفعاله كشيء

له تأثير حقيقي وملموس، وأنه قادر على ممارسة إرادته مع بعض السيطرة على ما يفعله؛ حيث يشعر بالاستقلالية عندما تتاح له حرية الاختيار، والفرصة لتوجيه النَّفس، والقدرة والتعبير عن مشاعره؛ وبالتالي الارتياح الذاتي؛ بينما تشير الكفاءة إلى اعتقاد الفرد حول قدرته على القيام بمهمة ما، وبالتالي شعوره بالاستقلال الذّاتي؛ ويشعر الفرد بالكفاءة من خلال التَّجارب النّاجحة، الَّتي يمر فيها خلال ممارسة النَّشاط وتطوير شعوره بالرضا، والمشاعر الإيجابية تجاه تلك التجارب؛ ممّا يعكس الدّافعية الذّاتية في المُستقبل تجاه الأنشطة المماثلة. وأخيراً الارتباط الذي يشير إلى الحاجة لإنشاء العلاقات مع أشخاص آخرين؛ حيث نَحتاج لأَن نَشعر بأننا جزء من مجموعة، نتفاعل معها بطريقة إيجابية، فمن المهم شعور الفرد بأنهُ محبوب، ومُحاطٌ باهتَمَّام ورعاية الآخرين.

ويفسر نموذج رولند فيو الشَّغف بكيفية تكوين الطلبة للدّافعية؛ للمشاركة في الأنشطة الأكاديمية؛ حيث تتأثر الدّافعية بمجموعة من العوامل يتمثل العامل الأول بالإدراك الدّاخلي لقيمة وأهمية النشاط في حياتهم، ومدى الارتباط بين ما تعلموه، ومهنتهم المُستقبلية، فَكلما شَعر الطَّلبة بِفائدة النَّشاط وقيمته ترتفع مستوى مثابرتهم، وجهودهم، ويقضون وقتا أطول في ممارسته؛ أما العامل الثاني: فيتمثل في الإدراك الدّاخلي نحو القدرة على المشاركة في النَّشاط، فَكُلما كان لدى الطَّلبة شعور داخلي قوي بقدرتهم على الإنجاز يبدون اهتمامًا أكبر في النَّشاط ويستَمَّرون فيه لوقت أطول، أما العامل الأخير؛ فيُشير إلى قدرة الطَّلبة على التَّحكم في المثيرات الَّتي تؤثر على أدائهم أثناء القيام بالنشاط، ومواجهتهم لأية معيقات أخرى، ويمكن أن تؤدي لمستوى منخفض من الأداء (Moeller, 2013).

ويشير مصطلح الدّافعية -بشكل عام- إلى مجموعة من المحفزات، والظروف الخارجية، والداخلية، التي تدفع وتحرك الفرد إلى إعادة التوازن الداخلي، الذي اختل لديه؛ حيث إن الدّافعية تُعنى بالعوامل التي تقود السلوك، وتوجهه، وتحافظ عليه، وتُعدّ شرطاً أساسياً لحدوث التّعلم، وإذا كانت الدوافع بصفة عامة مهمة في عملية التّعلم؛ فالدافع للإنجاز يُعدّ من أهم تللك الدوافع في هذا المجال؛ فالدّافعية للإنجاز تُكسب الأفراد الكفاءة والمثابرة في أشكال مختلفة من الأداء، وتؤثر الدّافعية للإنجاز في التّعلم الجامعي، والتفوق الدّراسي؛ حيث يتمثل الدافع بقيام الفرد بتنفيذ الواجبات، والأعمال المطلوبة في أقصر وقت مع التميز والاتقان (النملة، 2016).

ويُعرف أتكنسون Atkinson الدّافعية للإنجاز بأنها عبارة عن محرك ثابت نسبيًا في الشخصية، يحدد مدى سعي الفرد، ومثابرته في سبيل تحقيق غاية، وبلوغ نجاح يترتب عليه درجة من الإشباع في المواقف، التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من التميز (Petri & Govern, 2004). كما وعرف ميتل (Mitel, 2006) الدّافعية للإنجاز بأنها كفاح الفرد، ومثابرته في مواقف الإنجاز. أما سينغ (Singh, 2011) فقد عرف الدّافعية للإنجاز على أنها ذلك الباعث الذاتي، والمحرك النفسي الداخلي، الذي من شأنه مساعدة الأفراد على مواصلة أعمالهم، والمساهمة في تحقيق الأهداف التي يسعون إلى تحقيقها.

ووفقًا لـ تانغ وتانغ (Tang & Tang, 2007) فإن الدّافعية للإنجاز تنشأ بسبب عدة عوامل يرجع بعضها إلى الفرد نفسه، وبعضها الآخر يرتبط ببيئة الإنجاز، وتشمل العوامل الخاصة بالفرد، على التنشئة الاجتماعية، والرعاية الوالدية، والعوامل الثقافية، والاقتصادية، والدينية، والعوامل الشخصية، أما العوامل الخاصة ببيئة الإنجاز؛ فإنها تؤثر بدرجة كبيرة على الإنجاز الأكاديمي للطالب، وتشمل طبيعة العمل، والعوامل الطبيعية.

تعدّدت النظريات التي فسرت الدّافعية للإنجاز ومنها: نظرية واينر (Weiner) حيث تُعدّ نظرية العزو من النظريات المهة في مجال دراسة الدّافعية الإنسانية بوجه عام، والدّافعية للإنجاز بوجه خاص؛ حيث تهتم بكيفية إدراك الفرد لأسباب سلوكه، وسلوك الآخرين، وأن هذه الأسباب ترجع إلى عوامل خارجية مثل الحظ، وصعوبة المهمة، وعوامل داخلية مثل الجهد والقدرة (Weiner, 1974). أما نظرية أتكنسون (Atkinson) فيرى أن النزعة، أو الميل للحصول على النجاح أمر مُتعلم، وهو يختلف بين الأفراد، كما أنه يختلف عند الفرد الواحد في المواقف المختلفة، وهذا الدافع يتأثر بعوامل رئيسية ثلاثة عند القيام بمهمة ما، وتتمثل هذه العوامل بـ(Petri and Govern, 2004): دافع الوصول إلى النجاح، واحتمالية النجاح، والقيمة الباعثة للنجاح.

تتألف دافعية الإنجاز من ثلاثة مكونات هي (Mavis, 2001): الدافع المعرفي: ويشير إلى محاولة إشباع الفرد حاجاته؛ الأمر الذي يعينه على أداء مهامه بكفاءة أكبر. وتوجيه الذات، وتتمثّل في رغبة الفرد في الشهرة والسمعة، والمكانة، التي يحققها عن طريق الأداء المميز؛ مما يعزز لديه الشعور بالكفاءة والاحترام لذاته. أما دافع الانتماء؛ فيشير إلى رغبة الفرد في الحصول على رضا الآخرين، وتحقيق إشباعه من هذا القبيل، ويستخدم الفرد نجاحه، وإنجازه كأداة للحصول على الاعتراف، والتقدير من جانب أولئك الذين يعتمد عليهم في تعزيز ثقته بنفسه.

وتظهر أهمية دافعية الإنجاز في كونها تنمي العديد من الخصائص لدى الفرد كالسعي نحو الإتقان والتميز، والقدرة على تحديد الهدف، ومحاولة استكشاف البيئة، والقدرة على تحمل المسؤولية، والقدرة على التعامل مع الذات، والقدرة على تعديل المسار، والقدرة على التخطيط الجيد (Petri & Govern, 2004).

مشكلة الدّراسة

تبلورت مشكلة الدّراسة من خلال خبرات، وملاحظات الباحثين؛ حيث تدني الشغف الأكاديمي الانسجامي لدى معظم طلبة الجامعة؛ لارتباطه بعوامل خارجية تتعلق بالوالدين، والمُدرسين، والواجبات، والاختبارات؛ مما يؤثر على ضعف التحصيل الأكاديمي، وعدم الاهتمام بمتابعة المهام

الدّراسية؛ وانعكس ذلك على الدّافعية، والاتجاهات نحو الدّراسة والإنجاز الأكاديمي؛ وربما تتساوى –أحيانا- معايير النجاح أو الفشل؛ بسبب كثرة الأعباء والمتطلبات الدّراسية، والأسرية والمجتمعية؛ وحتماً سيؤدي ذلك إلى تدني القدرات، وضعف الإمكانيات، وتكوين مشاعر، واتجاهات سلبية كالإحباط، وعدم المثابرة؛ وضبابية الأهداف، وعدم وضوحها؛ ولذلك سعت الدّراسة الحالية إلى التعرف على مستوى الشغف الأكاديمي، والدّافعية للإنجاز، والكشف عن الفروق في الشغف الأكاديمي تبعاً لمتغيرات الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدّراسي، وقدرة الشغف الأكاديمي على التنبؤ بالدّافعية للإنجاز لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت. وبشكل أكثر تحديداً، تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1.ما مستوى الشَّغف الأكاديمي ببُعديه (الانسجامي، القهري) لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت؟

2.ما مستوى الدّافعية للإنجاز لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت؟

3.هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في الشَّغف الأكاديمي تُعزى لمُتغيرات الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدّراسي لدى طلبة جامعة آل البيت؟

4.ما القدرة التنبؤية للشغف الأكاديمي بالدّافعية للإنجاز لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت؟

أَهمية الدّراسة

تكمن أَهمِيَّة الدّراسة من الناحية النَّظريَّة من خلال أَهمِيَّة متغيراتها الشغف الأكاديمي والدّافعية للإنجاز والعوامل المؤثرة فيها، التي هي أساس العملية التعليمية، كما تعمل الدّراسة الحالية على إثراء التراث العربي النفسي بدراسات متعلقة بالشغف الأكاديمي، وعلاقته بدّافعية الإنجاز.

ومن الناحية العملية يؤمل من هذه الدّراسة الحالية أن تَوفر معلومات مُفيدة للقائمين على العملية التدريسية، وأصحاب القرار، إلى إعداد برامج إرشادية، ودورات تدريبية لزيادة مُستوى الشَّغف الأكاديمي، ودافعية الإنجاز نحو التّعلم لدى الطَّلبة، كما يُمكن أن يستفيد من نتائج هذه الدّراسة المُدرسين إلى ضرورة استخدام الأساليب التدريسية، التي تنمي الشغف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

أهداف الدّراسة

تهدف الدّراسة الحالية إلى التعرف على مستوى الشغف الأكاديمي ومستوى الدّافعية للإنجاز لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت، والكشف عن القدرة التنبؤية للشغف الأكاديمي بالدّافعية للإنجاز.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية

الشَّغف الأكاديمي:

شعور الطَّلبة بِرغبة ملحة وقوية لممارسة النشاط الأكاديمي المرغوب فيه؛ حيث يبذل أقصى قدر ممكن من طاقاته وجهده لتحقيقه، وإنجازه على مدار فترة زمنية طويلة (Vallerand et al., 2003). ويُعرف إجرائيًا لأغراض هذه الدّراسة بِالدرجة الَّتي يَحصُل عَليها طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت على المقياس المستخدم في الدّراسة الحالية، وَيَتكون من بُعدين، هُمّا:

الشَّغف الانسجامي:

هو الشَّغف الذي ينشأ من الشعور الداخلي المتحكم فيه، الذي يدفع الطَّلبة إلى ممارسة أنشطتهم الأكاديمية بشكل اختياري وبحرية دون وجود ضغوط خارجية تفرض عليهم ممارستها، والاستَمَّرار فيها (Vallerand et al., 2003).

الشَّغف القهري:

هو الشَّغف الذي ينشأ من الشعور الداخلي غير المتحكم فيه، الذي يسيطر على مشاعر وانفعالات الطَّلبة أثناء ممارستهم لأنشطتهم الأكاديمية، ويضعهم في صراع مع الأنشطة الحياتية الأخرى (Vallerand et al., 2003).

الدّافعية للإنجاز:

استعداد ثابت نسبياً في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق النجاح وبلوغ الهدف (Mayers, 2004). ويُعرف إجرائيًا لأغراض هذه الدّراسة بِالدرجة الَّتي يَحصُل عَليها طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت على المقياس المستخدم في الدّراسة الحالية.

محددات الدّراسة

اقْتَصَرت الدّراسة على عينة من طَلبة البكالوريوس في كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت المُسَّجِلين خلال الفصل الدّراسي الأول من العام الجامعي (2021/2020)، وتتحدد إمكانية تعميم نتائج الدّراسة في ضوء صدق وثبات المقاييس المُستخدمة في الدّراسة الحالية، وبمدى مصداقية أفراد عينة الدّراسة في الإجابة عن أدوات الدّراسة.

الدّراسات السابقة

من خلال إطلاع الباحثين على عدد كبير من الدّراسات العربية، والأجنبية ذات الارتباط بالشغف الأكاديمي، والدّافعية للإنجاز، ومنها دراسة ستوبر وآخرون (Stoeber et al., 2011) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الشَّغف (الانسجامي والقهري)، والمشاركة الأكاديمية، والإرهاق

الأكاديمي، ودافعية الإنجاز في المملكة المتحدة. تكونت عينة الدّراسة من (105) طالبًا جامعيًا موزعين إلى (12) طالبًا، و(93) طالبة في السنة الدّراسية الثانية، والمسجلين في مساق علم النفس. أظهرت نتائج الدّراسة تنبأ الشَّغف الانسجامي بتفاني أعلى، وتهرب أقل في المشاركة الأكاديمية، والشَّغف القهري تنبأ بإرهاق أكاديمي أعلى، كما تنبأ كل من الشَّغف الانسجامي والقهري بدافعية أقل. وتشير النتائج إلى أن الشَّغف بالدراسة يفسر الفروق الفردية في المشاركة الأكاديمية والإرهاق الأكاديمي الذي يتجاوز الحكم الذاتي، والتحفيز المتحكم به.

وفي دراسة أجراها خان (Khan, 2013) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين دافعية مستخدمي الألعاب الإلكترونية، والشَّغف الانسجامي والقهري. تكونت عينة الدّراسة من (136) طالبًا جامعيًا في جامعة إسلام آباد في باكستان. أظهرت نتائج الدّراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الشَّغف القهري، وألعاب التحدي والمنافسة، والخيال، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الشَّغف الانسجامي مع جميع عوامل التحفيز باستثناء المنافسة.

وقام الحارثي (2015) بدراسة هدفت إلى معرفة مستوى كل من الشغف والسعادة لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة في السعودية. تكونت عينة الدّراسة من (1157) طالبًا وطالبةً. وتوصلت الدّراسة إلى أن مستوى كل من الشغف الانسجامي والسعادة كان مرتفعاً، فيما كان مستوى الشغف القهري متوسطًا لدى أفراد عينة الدّراسة.

وعرض شيلينبرج وبيلي (Schellenberg & Baili, 2016) في دراستهما التي هدفت إلى معرفة حالة تغير الشَّغف الأكاديمي على مدار العام الدّراسي من خلال التصورات الأولية للحياة الجامعية في جامعة مانيتوبا في كندا. تكونت عينة الدّراسة من (457) طالبًا من طلبة الجامعة في السنة الدّراسية الأولى. أظهرت نتائج الدّراسة أن الشَّغف الأكاديمي من حيث الكم والجودة لم يتغير كثيرًا لمعظم الطلبة. كما أظهرت النتائج أن الفرص المُدركة، والملل، وانتهاكات التوقعات، والضغط المستمر، والاستقلالية جميعها عوامل أثرت في مسار الشَّغف، كما تشير النتائج إلى أن الشَّغف الأكاديمي يتغير عند بعض الطلبة خلال السنة الأولى من الجامعة، وأن التصورات الأولية للحياة الجامعية، يمكن أن تتنبأ بالمقرر الذي سيستغرقه الشَّغف بمرور الوقت.

كما أجرى الأحمد (2017) دراسة هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين دافعية الإنجاز، والتفكير الخرافي، والكشف عن بعض المتغيرات في مستوى كل من الدّافعية للإنجاز والتفكير الخرافي. تكونت عينة الدّراسة من (137) طالبًا وطالبةً من طلبة السنتين الدّراستين الأولى والرابعة في كلية التربية في جامعة دمشق في سوريا. أظهرت النتائج أن مستوى كل من دافعية الإنجاز والتفكير الخرافي لدى طلبة الجامعة كان متوسطاً، ووجود علاقة ارتباطية بين التفكير الخرافي، والدّافعية للإنجاز، وعدم وجود أثر للجنس، أو السنة الدّراسة على مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلبة.

أما دراسة اليوسف (2018) فقد هدفت إلى تحديد مستوى الدّافعية للإنجاز لدى طلبة الدّراسات العليا في الجامعة الأردنية في ضوء عدد من المتغيرات كالجنس، ونوع البرنامج الأكاديمي، ونوع التخصص الأكاديمي، ومستوى التحصيل الأكاديمي. تكونت عينة الدّراسة من (733) طالبًا وطالبةً من طلبة الدّراسات العليا في الجامعة الأردنية. أظهرت نتائج الدّراسة ظهرت نتائج أن طلبة الدّراسات العليا في الجامعة الأردنية يمتلكون مستوى مرتفعًا من الدّافعية للإنجاز، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدّافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدّراسة تُعزى لمُتغير الجنس وكانت لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدّافعية للإنجاز لديهم تعزى لمتغير مستوى التحصيل الأكاديمي وكانت لصالح الطلبة ذوي التحصيل المرتفع، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدّافعية للإنجاز لدى أفراد العينة تُعزى لمُتغير نوع البرنامج الأكاديمي، وكانت لصالح طلبة الدكتوراه. في حين أشارت نتائج الدّراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدّافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدّراسة تُعزى لمُتغير التخصص الأكاديمي.

بينما هدفت خان (Khan, 2020) في دراستها الكشف عن أثر الشَّغف ببُعديه (الانسجامي، والقهري) في تحديد نمط التدريس الذي يتبناه المعلمون في الميدان التربوي في قطر. تكونت عينة الدّراسة من (241) مُعلمًا يعملون في مؤسسات التعليم العالي. أظهرت نتائج الدّراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الشَّغف الانسجامي ونمط التدريس الذي يتبناه المعلم، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين الشَّغف القهري، ونمط التدريس الذي يتبناه المعلم؛ وبالتالي توصلت الدّراسة إلى أن الشَّغف الانسجامي يُعدّ عاملًا محفزًا يؤثر على العملية التعليمية بشكل إيجابي؛ ممّا يخلق الإثارة والدّافعية للعمل في الفصل الدّراسي.

وأجرى المصري وفرح (2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى دافعية الإنجاز وعلاقتها بالذكاء الاستراتيجي لدى طلبة جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية، والكشف عن أثر متغيري (النوع الاجتماعي، والمستوى الدّراسي) على كل من دافعية الإنجاز والذكاء الاستراتيجي. تكونت عينة الدّراسة من (684) طالبًا وطالبةً يدرسون في مختلف المستويات الدّراسية. أظهرت نتائج الدّراسة أن مستوى دافعية الإنجاز والذكاء الاستراتيجي كانت مرتفعة لدى طلبة جامعة الملك فيصل، ووجود علاقة طردية مرتفعة بين دافعية الإنجاز والذكاء الاستراتيجي. ووجود أثر للنوع الاجتماعي في دافعية الإنجاز لصالح الإناث، ووجود أثر للمستوى الدّراسي في دافعية الإنجاز لصالح المستوى السادس.

بينما هدفت دراسة الجراح والربيع (2020) إلى الكشف عن العلاقة بين الشغف الأكاديمي، والاحتراق الأكاديمي، في ضوء متغيرات: الجنس، والمهنة، والبرنامج الدّراسي، ومستوى الدخل. تكونت عينة الدّراسة من (230) طالبًا وطالبةً من الطلبة الملتحقين في برنامجي الماجستير والدكتوراه

في جامعة اليرموك. تمّ استخدام مقياس الشغف الأكاديمي ومقياس الاحتراق الأكاديمي. أظهرت نتائج الدّراسة أن مستوى الشغف المتناغم لدى أفراد العينة كان مرتفعًا؛ بينما مستوى الشغف الاستحواذي كان متوسطًا. كذلك تبين أن مستوى الاحتراق الأكاديمي، سواءً أكان ذلك على مستوى المقياس الكلي أم على مستوى الأبعاد كان متوسطًا. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالّة إحصائيا في مستوى الشغف الاستحواذي تعزى إلى متغير البرنامج الدّراسي لصالح طلبة برنامج الدكتوراه، ووجود فروق تُعزى إلى مُتغير مستوى الدخل لصالح الطلبة ذوي الدخل المرتفع، وبين ذوي الدخل المتوسط والدخل المنخفض لصالح ذوي الدخل المتوسط. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا في مستوى الشغف المتناغم تُعزى لمُتغير الجنس أو متغير المهنة. أما في الشغف الاستحواذي، فأشارت النتائج إلى وجود فروق دالّة إحصائيًا تُعزى إلى متغير مستوى الدخل بين ذوي الدخل المرتفع، وكل من ذوي الدخل المتوسط والمنخفض لصالح ذوي الدخل المرتفع. كذلك بينت النتائج وجود علاقة سالبة بين بُعدي الشغف الأكاديمي، والاحتراق الأكاديمي.

يتضح من خلال استعراض الدّراسات السابقة أن هناك تباينًا بين هذه الدّراسات من حيث الأهداف، والعينة، والنتائج، فمن حيث الأهداف هدفت دراسة (Stoeber et al., 2011) إلى الكشف عن العلاقة بين الشَّغف (الانسجامي والقهري)، والمشاركة الأكاديمية، والإرهاق الأكاديمي، ودافعية الإنجاز؛ بينما هدفت دراسة (Khan, 2013) إلى الكشف عن العلاقة بين دافعية مستخدمي الألعاب الإلكترونية، والشَّغف الانسجامي والقهري. أما من حيث العينة؛ فتكونت في أغلب الدّراسات من طلبة الجامعة كدراسة كل من (Stoeber et al., 2011)، ودراسة (Khan, 2013)، وطلبة المرحلة الثانوية كدراسة الحارثي (2015)، وطلبة الدّراسات العليا كدراسة كل من اليوسف (2018)، ودراسة الجراح والربيع (2020)، أما الدّراسة فقد تشابهت مع الدّراسات السابقة في دراسة متغيرات الدّراسة، وقد تميزت الدّراسة الحالية عن الدّراسات السابقة في أنها الدّراسة العربية الأولى -حسب علم الباحثين- التي هدفت للكشف عن القدرة التنبؤية للشغف الأكاديمي بالدّافعية للإنجاز لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت وفقًا لمتغيرات الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدّراسي.

الطريقة والإجراءات

منهج الدّراسة:

استخدمت الدّراسة المنهج الوصفي في البحث؛ إذ حاولت الدّراسة الكشف عن القدرة التنبؤية للشغف الأكاديمي بالدّافعية للإنجاز لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت.

مجتمع الدّراسة:

تكون مجتمع الدّراسة الحالية من جميع طلبة البكالوريوس في كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (2021/2020) والبالغ عددهم (2387) طالباً وطالبة حسب إحصائيات دائرة القبول والتسجيل في الجامعة.

عينة الدّراسة:

أما عينة الدّراسة فتكونت من (350) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية غير التناسبية. وهي تشكل ما نسبته (14.6) من مجتمع الدّراسة، والجدول(1) يوضح توزيع افرد عينة الدراسة وفقا لمتغيراتها.

الجدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيرات الدّراسة

المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	155	%44.3
	انثى	195	%55.7
	المجموع	350	%100
التخصص الأكاديمي	تربية خاصة	150	%42.9
	تربية طفل	75	%21.4
	معلم صف	125	%35.7
	المجموع	350	%100
المستوى الدّراسي	سنة أولى	93	%26.6
	سنة ثانية	53	%15.1
	سنة ثالثة	120	%34.3
	سنة رابعة	84	%24.0
	المجموع	350	%100

أداتا الدّراسة

استخدم في هذه الدراسة مقياسان هما:

مقياس الشغف الأكاديمي: استخدم الباحثان مقياس الشغف الأكاديمي المطّور من قبل فاليراند وزملائه (Vallerand et al., 2003) ويتكون المقياس من (14) فقرة لقياس الشغف الأكاديمي موزعه على بُعدين: الشغف الانسجامي وخصص له (7 فقرات)، والشغف القهري وخصص له (7 فقرات).

صدق مقياس الشغف الأكاديمي: قام فاليراند وزملائه (Vallerand et al., 2003) بِالتحقق من صدق المقياس من خلال إجراء التحليل العاملي الاستكشافي (exploratory factor analysis)، وذلك بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (284) طالبًا وطالبة حيث أُجريَّ التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام (34) فقرة، وقام الباحثون بإزالة الفقرات التي تشبعت على بكلا العاملين، وكذلك الفقرات التي كان تشبعها ضعيفاً، ثم قام الباحثون باختيار (14) فقرة. وكشفت نتائج التحليل عن وجود بُعدين للشغف، هما: الشَّغف الانسجامي ويشتمل على سبع فقرات، والشَّغف القهري ويشتمل على سبع فقرات. ولأغراض الدّراسة تم ترجمة المقياس من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية، وتم ترجمة النسخة المعربة إلى اللغة الانجليزية من قبل أحد أعضاء هيئة التدريس في قسم اللغة الانجليزية للتأكد من دقة الترجمة.

وللتحقق من صدق المحتوى في الدّراسة الحالية: تمّ عرض مقياس الشغف على تسعة محكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة آل البيت من المختصين في علم النفس التربوي، والقياس والتقويم. إذ طلب منهم أبداء أرائهم في مقياس الدّراسة، ومدى ملاءمة الفقرات لمجالاتها، ومدى وضوح وسلامة الصياغة اللغوية لفقرات المقياس، وإبداء أية آراء يرونها مناسبة. واعتمد معيار (80%) لاتفاق المحكمين لتعديل فقرات المقياس، وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم تعديل بعض الصياغات اللغوية للفقرات.

وللتحقق من صدق البناء في الدّراسة الحالية؛ تمّ تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكوّنة من (40) طالبًا وطالبةً، ومن خارج عينة الدّراسة المستهدفة، وتمّ حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والأبعاد التي تتبع لهم، وتراوحت قيم معاملات الارتباط للأبعاد بين (0.69-0.91)، وكذلك تمّ حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والبُعد الذي تنتمي إليه، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات وأبعادها بين (0.55-0.88).

ثبات مقياس الشغف الأكاديمي: قام فاليراند وزملائه (Vallerand et al., 2003) بحساب مُعاملات الثبات للمقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، وبلغت لبُعد الشَّغف الانسجامي (0.79)، وبعد الشَّغف القهري (0.89)، وللمقياس ككل(0.93). كما تم حِساب معامل الارتباط بيرسون بين البعدين للمقياس وبلغ (0.46).

وللتحقق من ثبات مقياس الشغف الأكاديمي في الدّراسة الحالية بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار(Test-Re-test)، تم توزيع المقياس على (40) طالبًا وطالبةً من خارج عينة الدّراسة، وتم تطبيق المقياس على نفس العينة مرة أخرى بعد مرور أسبوعين، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين مرتي التطبيق. وقد بلغ معامل الثبات لبُعد الشَّغف الانسجامي (0.91)، و(0.86) لبُعد الشَّغف القهري. وكذلك تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وقد بلغت قيمة كرونباخ ألفا لبُعد الشَّغف الانسجامي (0.91)، و(0.88) لبُعد الشَّغف القهري.

مقياس الدّافعية للإنجاز: استخدم الباحثان مقياس الدّافعية للإنجاز المطّور من اليوسف (2018) ويتكون المقياس من (36) فقرة لقياس الدّافعية للإنجاز موزعه على أربعة أبعاد: المثابرة وخصص له (11 فقرة)، والشعور بالمسؤولية وخصص له (10 فقرات)، والمنافسة وخصص له (9 فقرات)، ووجود هدف يسعى إليه الفرد وخصص له (6 فقرات).

صدق مقياس الدّافعية للإنجاز: قام اليوسف (2018)، بِالتحقق من صدق المقياس؛ حيث تكون بصورته من (43) فقرة، من خلال التحقق من الصدق الظاهري؛ من خلال عرضه على (8) محكمين من ذوي الاختصاص في علم النفس التربوي والقياس والتقويم بالجامعة الأردنية وجامعة اليرموك؛ حيث طلب منهم إبداء الرأي حول مدى وضوح الفقرات، وسلامتها اللغوية، ومدى صلاحية كل فقرة لقياس البُعد الذي تنتمي إليه، وقد تم الإبقاء على الفقرات التي اتفق (80%) من المحكمين على صلاحيتها بحيث تم حذف (7) فقرات لم يتحقق فيها شرط الاتفاق، كما تمّ إجراء بعض التعديلات اللغوية على بعض الفقرات بناء على توصية المحكمين بحيث تكون المقياس بصورته النهائية من (36) فقرة.

وللتحقق من صدق المحتوى في الدّراسة الحالية: تم عرض مقياس الدّافعية للإنجاز على تسعة محكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة آل البيت من المختصين في علم النفس التربوي، والقياس والتقويم؛ إذ طلب منهم أبداء آرائهم في مقياس الدّراسة، ومدى ملاءمة الفقرات لمجالاتها، ومدى وضوح وسلامة الصياغة اللغوية لفقرات المقياس، وإبداء أية آراء يرونها مناسبة. واعتمد معيار (80%) لاتفاق المحكمين لتعديل فقرات المقياس، وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم تعديل بعض الصياغات اللغوية للفقرات.

وللتحقق من صدق البناء في الدّراسة الحالية: تمّ بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكوّنة من (40) طالبًا وطالبةً، ومن خارج عينة الدّراسة المستهدفة، وتمّ حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس الدّافعية للإنجاز والأبعاد التي تتبع لهم، وتراوحت معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس بين (0.70-0.87)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط للأبعاد بين (0.66-0.94)، وكذلك تم حساب

معاملات الارتباط بين كل فقرة والبُعد الذي تنتمي إليه من جهة والدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات وأبعادها بين (0.46-0.93)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات مع الدرجة الكلية بين (0.60-0.91).

ثبات مقياس الدّافعية للإنجاز: قام اليوسف (2018) بالتحقق من ثبات المقياس بتطبيقه على عينة من مجتمع الدّراسة تكونت من (158) طالبًا وطالبةً، ثم تم حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للأبعاد وللأداة ككل؛ حيث كانت أعلى قيمة لألفا لبُعد المثابرة وبلغت (0.91) وأدنى قيمة لبُعد المنافسة، وبلغت (0.71) أما للمقياس ككل فبلغت (0.86).

وللتحقق من ثبات مقياس الدّافعية للإنجاز في الدّراسة الحالية بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار(Test-Re-test)، تم توزيع المقياس على (40) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، وتم تطبيق المقياس على نفس العينة مرة أخرى بعد مرور أسبوعين، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين مرتي التطبيق. وقد بلغ معامل الثبات لبُعد المثابرة (0.88)، و(0.94) لبُعد الشعور بالمسؤولية، ولبُعد المنافسة (0.83)، و(0.79) لبُعد وجود هدف يسعى إليه الفرد و(0.92) الدرجة الكلية للمقياس. وكذلك تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وقد بلغت قيمة كرونباخ ألفا لبُعد المثابرة (0.80)، و(0.87) لبُعد الشعور بالمسؤولية، ولبُعد المنافسة (0.86)، و(0.84) لبُعد وجود هدف يسعى إليه الفرد و(0.91) الدرجة الكلية للمقياس.

تصحيح المقياسين: في ضوء سلم الإجابة على فقرات المقياسين، تم تدريج سلم الاستجابة حسب تدريج ليكرت الخماسي؛ حيث تتراوح الإجابة عن جميع فقرات المقياسين ما بين (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) وتقابلها الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي لجميع الفقرات، وذلك في الفقرات التي صيغت بطريقة موجبة؛ إذ أن جميع فقرات المقياسين صيغت بطريقة موجبة. ولتحديد مستوى كل من الشغف الأكاديمي والدّافعية للإنجاز، استُخدم المعيار الإحصائي الآتي بناء على المتوسطات الحسابية أعلى علامة- أقل علامة/عدد المستويات، اي 5-1/3 = 1.33، وبالتالي تصبح المستويات كالتالي 1-2.33 منخفض، 2.34-3.67 متوسط، 3.68-5 مرتفع.

اجراءات الدّراسة

تم تنفيذ الدّراسة وفقا للخطوات الآتية:

1. إعداد أداتي الدّراسة بصورتهما الأولية.
2. التأكد من صدق وثبات أدوات الدراسة بتحكيمها وتطبيقها على عينة استطلاعية.
3. تحديد مجتمع الدّراسة حسب إحصاءات وحدة القبول والتسجيل في جامعة آل البيت، واختيار عينة تمثل مجتمع الدّراسة.
4. توزيع أداتي الدّراسة على العينة المستهدفة إلكترونيًا.
5. جمع الاستبانات الصالحة للتحليل، وإدخال بياناتها إلى الحاسوب، لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة.
6. استخلاص النتائج، ومن ثم مناقشة ما تم التوصل إليه من نتائج في ضوء أسئلة الدّراسة والخروج بالتوصيات المناسبة استناداً إلى نتائج الدّراسة.

نتائج الدّراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى الشَّغف الأكاديمي ببُعديه (الانسجامي، القهري) لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الشَّغف الأكاديمي ببُعديه (الانسجامي، والقهري) لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت، والجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول (2): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لمستوى الشَّغف الأكاديمي ببُعديه (الانسجامي، القهري) لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	الشغف الانسجامي	3.83	0.552	مرتفع
2	2	الشغف القهري	3.65	0.778	متوسط

يبين الجدول (2) أن بُعد الشغف الانسجامي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.83) وبمستوى مرتفع، بينما جاء بُعد الشغف القهري في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.65) وبمستوى متوسط.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى الدّافعية للإنجاز لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الدّافعية للإنجاز لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت، والجدول رقم (3) يوضح ذلك.

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الدّافعية للإنجاز لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	الشعور بالمسؤولية	4.11	0.446	مرتفع
2	1	المثابرة	3.98	0.404	مرتفع
3	3	المنافسة	3.95	0.622	مرتفع
4	4	وجود هدف يسعى إليه الفرد	3.94	0.587	مرتفع
		مقياس الدّافعية للإنجاز	4.00	0.426	مرتفع

يبين الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.94-4.11)، حيث جاء الشعور بالمسؤولية في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.11) وبمستوى مرتفع؛ بينما جاء وجود هدف يسعى إليه الفرد في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.94) وبمستوى مرتفع، وبلغ المتوسط الحسابي لمقياس الدّافعية للإنجاز ككل (4.00) وبمستوى مرتفع.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في الشَّغف الأكاديمي تُعزى لمُتغيرات الجنس والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي لدى طلبة جامعة آل البيت؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى للشَّغف الأكاديمي حسب متغيرات الجنس والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي، والجدول رقم (4) يوضح ذلك.

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للشَّغف الأكاديمي حسب متغيرات الجنس والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي

المتغيرات	الفئات	المتوسطات والانحرافات المعيارية	الشغف الانسجامي	الشغف القهري
الجنس	ذكر	المتوسط الحسابي	3.81	3.60
		الانحراف المعياري	0.606	0.821
	أنثى	المتوسط الحسابي	3.85	3.68
		الانحراف المعياري	0.505	0.743
التخصص الأكاديمي	تربية خاصة	المتوسط الحسابي	3.83	3.85
		الانحراف المعياري	0.562	0.670
	تربية طفل	المتوسط الحسابي	3.85	3.41
		الانحراف المعياري	0.507	0.817
	معلم صف	المتوسط الحسابي	3.83	3.54
		الانحراف المعياري	0.569	0.819
المستوى الدّراسي	سنة أولى	المتوسط الحسابي	4.15	4.00
		الانحراف المعياري	0.459	0.807
	سنة ثانية	المتوسط الحسابي	3.20	3.50
		الانحراف المعياري	0.536	0.643
	سنة ثالثة	المتوسط الحسابي	3.91	3.58
		الانحراف المعياري	0.323	0.791
	سنة رابعة	المتوسط الحسابي	3.76	3.44
		الانحراف المعياري	0.575	0.681

يبين الجدول (4) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للشَّغف الأكاديمي بسبب اختلاف فئات متغيرات الجنس والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي. ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي جدول (5).

الجدول (5) تحليل التباين الثلاثي المتعدد لأثر الجنس والتخصص الأكاديمي والمستوى الدّراسي على بُعدي الشَّغف الأكاديمي

مصدر التباين	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس هوتلنج=0.19 ح=0.042	الشغف الانسجامي	1.108	1	1.108	5.221	0.023
	الشغف القهري	0.067	1	0.067	0.125	0.724
التخصص الأكاديمي ويلكس=0.939 ح=0.000	الشغف الانسجامي	0.294	2	0.147	0.692	0.501
	الشغف القهري	8.890	2	4.445	8.219	0.000
المستوى الدراسي ويلكس=0.660 ح=0.000	الشغف الانسجامي	33.177	3	11.059	52.102	0.000
	الشغف القهري	13.350	3	4.450	8.228	0.000
الخطأ	الشغف الانسجامي	72.805	343	0.212		
	الشغف القهري	185.500	343	0.541		
الكلي	الشغف الانسجامي	106.156	349			
	الشغف القهري	211.487	349			

يتبين من الجدول (5) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) تُعزى لأثر الجنس في بُعد الشغف الانسجامي وجاءت الفروق لصالح الإناث وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) تُعزى لأثر الجنس في بُعد الشغف القهري.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية(α=0.05) تُعزى لأثر التخصص الأكاديمي في بُعد الشغف القهري ولبيان الفروق الزوجية الدالّة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه كما هو مبين في الجدول (6)، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) تُعزى لأثر التخصص الأكاديمي في بُعد الشغف الانسجامي.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) تُعزى لأثر المستوى الدراسي في كل من بُعدي الشغف الانسجامي، والشغف القهري، ولبيان الفروق الزوجية الدالّة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه كما هو مبين في الجدول (7).

الجدول (6) المقارنات البعدية بطريقة شفيه لأثر التخصص على بُعد الشغف القهري

التخصص الأكاديمي	المتوسط الحسابي	تربية خاصة	تربية طفل	معلم صف
تربية خاصة	3.85			
تربية طفل	3.41	*0.44		
معلم صف	3.54	*0.32	0.12	

* دالّة عند مستوى الدلالة (α= 0.05).

يتبين من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) بين تخصص تربية خاصة من جهة وكل من تخصص تربية طفل، ومعلم صف من جهة اخرى وجاءت الفروق لصالح تخصص التربية خاصة.

الجدول (7) المقارنات البعدية بطريقة شفيه لأثر المستوى الدراسي على الشغف القهري

الأبعاد	المستوى الدّراسي	المتوسط الحسابي	سنة أولى	سنة ثانية	سنة ثالثة	سنة رابعة
الشغف الانسجامي	سنة أولى	4.15				
	سنة ثانية	3.20	*0.95			
	سنة ثالثة	3.91	*0.24	*0.71		
	سنة رابعة	3.76	*0.39	*0.56	0.15	
الشغف القهري	سنة أولى	4.00				
	سنة ثانية	3.50	*0.50			
	سنة ثالثة	3.58	*0.42	0.08		
	سنة رابعة	3.44	*0.56	0.06	0.15	

* دالّة عند مستوى الدلالة (α= 0.05)

يتبين من الجدول (7) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) بين طلبة سنة أولى من جهة وكل من طلبة سنة ثانية، وسنة ثالثة، وسنة رابعة من جهة أخرى

وجاءت الفروق لصالح طلبة السنة الأولى كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) بين طلبة سنة ثانية من جهة وكل من طلبة سنة ثالثة، وطلبة سنة رابعة من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح كل من طلبة سنة ثالثة، وطلبة سنة رابعة في بُعد الشغف الانسجامي.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) بين سنة أولى من جهة وكل من سنة ثانية، وسنة ثالثة، وسنة رابعة من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح السنة الأولى في بُعد الشغف القهري.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: ما القدرة التنبؤية للشغف الأكاديمي بالدّافعية للإنجاز لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت؟

وبهدف الكشف عن القدرة التنبؤية الخاصة بالشغف الأكاديمي بالدّافعية للإنجاز لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت؛ تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد باعتماد أسلوب إدخال المتغيرات المتَنَبِئة إلى المعادلة الانحدارية بطريقة الخطوة Stepwise، وذلك كما في الجدول رقم (8).

الجدول (8): نتائج اختبار الانحدار المتعدد الخاصة بالمتغيرات المتنبئة ومعاملات الارتباط المتعددة لها ومقدار تفسيرها حسب أسلوب إدخال المتغيرات المتنبئة على المعادلة

المتغيرات المتنبئة	معامل الارتباط المتعدد (R)	نسبة التباين المفسر التراكمية	مقدار ما يضيفه المتغير إلى التباين المفسر الكلي (R2)	معامل الانحدار المعياري (β) الوزن غير المعياري	قيمة (F)	قيمة (t)	ثابت الانحدار	الدلالة الإحصائية
الشغف القهري	0.709	0.503	0.503	0.388	352.443	18.773	2.562	0.000
الشغف الانسجامي	0.723	0.523	0.019	0.114	189.952	3.761	2.224	0.000

المتغير التابع: مقياس الدّافعية للإنجاز

يتضح من الجدول (8) أن المتغيرات الداخلة في التنبؤ بمقياس الدّافعية للإنجاز هي الشغف القهري، والشغف الانسجامي، والتي فسَّرت مجتمعة ما نسبته (52.3%) من التباين المفسر لمقياس الدّافعية للإنجاز، وكان متغير الشغف القهري الأكثر قدرة على التنبؤ بمقياس الدّافعية للإنجاز؛ حيث فسّر ما نسبته (50.3%) من التباين، يليه متغير الشغف الانسجامي الذي فسّر (1.9%) من التباين، وكانت نسبة التباين المفسَّر لهذه المتغيرات دالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05).

يتضح أيضاً من الجدول (8) أن ارتفاع الشغف القهري بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) يزيد من مقياس الدّافعية للإنجاز بمقدار (0.388) من الوحدة المعيارية، وأن ارتفاع الشغف الانسجامي بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) يزيد من مقياس الدّافعية للإنجاز بمقدار (0.114) من الوحدة المعيارية؛ علمًا أن هذه المتغيرات المتنبئة كانت دالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05).

مناقشة النتائج

لقد أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول أن مستوى الشغف الانسجامي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت جاءت بدرجة مرتفعة. ويرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أن طلبة الجامعة مدفوعون داخليًا لتحقيق أهدافهم وطموحاتهم وهذا يتفق مع ما أشار إليه ديسي وريان (Ryan & Deci, 2003) عندما يكون لدى الطلبة شغفا انسجاميا، فإنهم لا يدفعون بشكل قهري للانهماك في النشاط الشغفي، إنما يكون لهم الحرية في القيام به، ومع هذا النوع من الشغف يحتل النشاط أهمية، ويتماشى مع عناصر أخرى في شخصية الإنسان، وينتج قوة تحفيزية للانخراط في النشاط، تقود إلى خبرات إيجابية. وبناء على ذلك، فإن الأشخاص ذوي الشغف الانسجامي يجب أن يكونوا قادرين على التركيز بشكل كبير على أعمالهم التي يقومون بأدائها، وسوف يحصلون على نتائج إيجابية أثناء قيامهم بالعمل كالتركيز، وبعد الانتهاء من أداء العمل كالشعور بالرضا التام.

وفيما يتعلق بحصول الشغف القهري على المستوى المتوسط وقد يرجع الباحثان هذه النتيجة إلى الضغوطات الأكاديمية لدى طلبة الجامعة في فترة الامتحانات والمهمات الأكاديمية وهذا يتفق مع ما أشار إليه هودجينز وكني (Hodgins & Knee, 2002) إلى أن الشغف القهري ينشأ من الضغوط المحيطة بالشخص، سواء من عناصر البيئة المحيطة، أو من أشخاص آخرين يقومون بالتدخل لتحديد مصيره، فعادة ما تظهر بعض الحالات الطارئة في النشاط، مثل مشاعر القبول الاجتماعي أو احترام الذات، أو لأن الإحساس بالمتعة الناتج من الاندماج في النشاط غير مسيطر عليه، فالأفراد من ذوي الشغف القهري غير قادرين على مقاومة الاندماج في النشاط الأكاديمي؛ مما يؤدي إلى ظهور الشغف القهري تجاه ذلك النشاط، وهذا قد يكون له آثار إيجابية كإتقان الممارسة مع الوقت، وقد ينتج عنه بعض الآثار السلبية، كأن يفقد الأداء الأمثل للنشاط الشغفي، ويجعل الشخص منغلقاً على نفسه، ويكون محصوراً في التعامل مع خبراته الذاتية فقط، ولا يستفيد من خبرات الغير.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة كل من الحارثي (2015)، ودراسة الجراح والربيع (2020)، والتي أشارتا أن مستوى الشغف الانسجامي، فيما كان مستوى الشغف القهري متوسطًا.

أظهرت نتائج السؤال الثاني أن مستوى الدّافعية للإنجاز لدى طلبة كلية العلوم التربوية بجامعة آل البيت مرتفعًا. وقد يرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أن الدّافعية للإنجاز يمكن أن تُنمى من خلال الربط بين المواد الدّراسية وحاجات الطلبة، فمعظم الطلبة يدخلون المجال التربوي في كليات التربية، ويحتاجون للمعرفة التربوية وكيفية توظيفها ميدانياً من أجل ربطها بتعلمهم، وهذا يتفق مع ما أشار إليه اتكنسون (Atkinson, 1960) من خلال نظريته التي تربط بين توقع الطالب لأدائه وإدراكه الذاتي لقدرته والنتائج المترتبة عليها، فالطالب مر في سنوات دراسية كثيرة واجتازها، ووصل للمرحلة الجامعية، وتوقعاته نحو إنجازاته ونجاحه في الجامعة إيجابي ايضًا.

وتتفق نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة كل من اليوسف (2018)، ودراسة المصري وفرح (2020)، والتي أشارتا إلى أن مستوى الدّافعية للإنجاز مرتفع لدى طلبة الجامعة. وتختلف نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة الأحمد (2017). والتي أشارت أن مستوى الدّافعية للإنجاز لدى طلبة الجامعة كان متوسطًا.

وأظهرت نتائج السؤال الثالث وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الشغف الانسجامي تُعزى لأثر الجنس وجاءت الفروق لصالح الإناث وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الشغف القهري تُعزى لأثر الجنس. وقد يرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أن الإناث أكثر اهتمامًا وشغفًا لمتابعة الدّراسة، وهذا يتفق مع ما أشار إليه نوفل (Nofal, 2010) في ضوء نظرية تقرير المصير بأنّ الإناث أكثر دافعية للتّعلم الذاتي من الذكور، وأكثر شعورًا بالاستقلال الذاتي والتحكم والسيطرة على كل ما يواجهن من ظروف وتغيرات، كما أنهن أكثر ميلًا من الذكور لبذل الجهد لتحقيق الاستقلال الذاتي، وامتلاك كفايات معرفية.

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الجراح والربيع (2020). والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا في مستوى الشغف الانسجامي تعزى لمتغير الجنس.

أما نتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الشغف القهري فتُعزى لمُتغير الجنس، وقد يرجع الباحثان هذه النتيجة إلى تعرض الذكور والإناث إلى نفس النوع من التربية والتعامل داخل الأسرة، ومرورهما بنفس الخبرات والمعارف، كما أنهما يواجهان نفس الضغوط الدّراسية والأسرية والمجتمعية.

أما عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الشغف الانسجامي فتُعزى لمُتغير التخصص الأكاديمي. يرى الباحثان هذه النتيجة تعود إلى أن الشَّغف الانسجامي يشغل مساحة كبيرة من شخصية الطلبة ويؤثر في جوانب متعددة من حياتهم إلى الدرجة، الَّتي يظهرون فيها المزيد من الانفتاح والمثابرة أثناء المشاركة في الأنشطة بغض النظر عن التخصص الأكاديمي.

فيما وجود فروق ذات دالّة إحصائياً في مستوى الشغف القهري تُعزى لمُتغير التخصص الأكاديمي ولصالح تخصص تربية خاصة. يُمكن تفسيرها في ضوء أن معايشة الطلبة لمشكلات الطلبة ذوي الحاجات الخاصة سواء بالدراسة أو معالجة تلك المشكلات وفقا لنظريات علم النفس، وبما يتوافق مع خصائص هؤلاء الطلبة؛ وربما هذا ينمي الثقة بالنفس، ويزيد في الدّافعية، والحماس لدى طلبة التربية الخاصة في مواجهة المشكلات النفسية الذاتية، والسيطرة عليها؛ خاصة أن ذلك يتم غالبا بمبادرات شخصية، أو جماعية تعاطفاً مع الطلبة المعاقين وغير العاديين؛ مما يعزز الشعور بالإنجاز والنجاح وتحقيق الذات.

كذلك جود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الشغف الانسجامي تُعزى لمتغير المستوى الدّراسي ولصالح طلبة السنة الثالثة والرابعة. يُمكن النظر إليها من خلال اكتساب هؤلاء الطلبة لخبرات متراكمة نتيجة دراسات مساقات نفسية وتربوية للطلبة العاديين وغير العاديين؛ مما يعزز الثقة بالنفس، ويسهل طرق النجاح، والوصول إلى تحقيق الأهداف المرسومة بيسر.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الشغف القهري تُعزى لمتغير المستوى الدّراسي ولصالح طلبة السنة الأولى. وقد يرجع الباحثان هذه النتيجة إلى طلبة السنة الأولى كونهم طلبة جدد يتعرضون إلى صراعات تنشأ ما بين النشاط الأكاديمي الشَّغفي والأنشطة الحياتية الأخرى، كما يواجهون العديد من العواقب السلبية والعاطفية والسلوكية أثناء المشاركة في النشاط وبعده.

وأظهرت نتائج السؤال الرابع أن المتغيرات الداخلة في التنبؤ بمقياس الدّافعية للإنجاز هي الشغف القهري، والشغف الانسجامي، والتي فسَّرت مجتمعة ما نسبته (52.3%) من التباين المفسر لمقياس الدّافعية للإنجاز، وكان متغير الشغف القهري الأكثر قدرة على التنبؤ بمقياس الدّافعية للإنجاز؛ حيث فسّر ما نسبته (50.3%) من التباين، يليه متغير الشغف الانسجامي الذي فسّر (1.9%) من التباين، وكانت نسبة التباين المفسَّر لهذه المتغيرات دالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05). وقد يرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أن الإنسان بطبعه يرغب بإنجاز أعماله دون ضغوط خارجية؛ ولذلك من الطبيعي أن يتباين الإنجاز وفقا للدافعية، وهل هي داخلية أم خارجية؟ هل هي ثابتة أم متغيرة؟ هل يمكن التحكم بها أم لا؟ حيث فسّر الشغف بنوعيه أكثر من (50%) في الإنجاز. وقد فسّر الشغف القهري النسبة الأكبر وهذا ينسجم مع الواقع حيث استخدام أساليب الضغط، والإجبار الوالدي، والمتطلبات الدراسية، وهذا يتفق مع ما أشار إليه فاليراند وزملائه (Vallerand et al., 2003)، بأن الشغف القهري ينشأ عن استيعاب داخلي للنشاط في هوية الشخص، ومن الضغط داخل الشخصية، أو بين الأشخاص؛ إما لأن بعض الحالات الطارئة مرتبطة بالنشاط، مثل

القبول الاجتماعي، أو احترام الذات، أو لأن الإحساس بالإثارة المستمدة من المشاركة في النشاط يصبح غير قابل للسيطرة. وهكذا على الرغم من أن الأفراد يحبون هذا النشاط، فهم يشعرون بأنهم مجبرون على المشاركة فيه؛ بسبب هذه الحالات الطارئة الداخلية، التي تأتي للسيطرة عليهم؛ وبالتالي هذا الشعور باليأس والإحباط كثيراً ما يكون سلوكاً إيجابيا، ومحفزا على التفكير والتخطيط؛ وبالتالي يساعد على تحقيق الأهداف المطلوبة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Khan, 2020)، والتي أظهرت أن الشَّغف الانسجامي يُعدّ عاملًا محفزًا يؤثر على العملية التعليمية بشكل إيجابي؛ مما يخلق الإثارة والدّافعية للعمل في الفصل الدّراسي. وتختلف نتيجة الدّراسة الحالية مع نتيجة دراسة (Stoeber et al., 2011)، والتي أشارت إلى تنبأ كل من الشَّغف الانسجامي والقهري بدافعية أقل.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدّراسة الحالية يوصي الباحثان بما يلي:

1. المحافظة على تنمية مستوى الشغف الانسجامي والدّافعية للإنجاز لدى طلبة الجامعة.
2. تصميم برامج إرشادية لدى طلبة السنة الأولى والثانية الذكور لتعزيز الشغف الانسجامي لديهم والعمل على تنميته.
3. إجراء دراسات تتناول علاقة الشغف الأكاديمي مع متغيرات أخرى؛ كالصلابة النفسية، لدى فئات أخرى؛ كطلبة الدّراسات العليا.

المصادر والمراجع

الأحمد، أ. (2017). العلاقة بين دافعية الإنجاز والتفكير الخرافي لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة دمشق. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، 15(2)، 14-53.

الجراح، ع والربيع، فيصل. (2020). الشغف الأكاديمي وعلاقته بالاحتراق الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*. 16(4)، 519-539.

الحارثي، ع. (2015). *الشغف وعلاقته بالسعادة لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة*. (رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى).

المصري، ط، وفرح، علي. (2020). دافعية الإنجاز وعلاقتها بالذكاء الاستراتيجي لدى طلبة جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية. *مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 28(3)، 260-289.

النملة، ع. (2016). العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية والدّافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين دراسياً في منطقة الرياض. *دراسات: العلوم التربوية*، 43(4)،1759-1772.

اليوسف، ر. (2018). الدّافعية للإنجاز لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية في ضوء عدد من المتغيرات. *دراسات: العلوم التربوية*، 45(2)، 360-374.

References

Alnamlah, A. (2016). The Relationship Between Social Competence and Achievment Motivation among High-Achieving Students of The Secondary Schools in Riyadh Region. *DIRASAT: EDUCATIONAL SCIENCES*, *43*(1).

Alyousef, R. (2016). Motivation for achievement among graduate students at the University of Jordan in the light of a number of variables. *DIRASAT: EDUCATIONAL SCIENCES*, *45*(2).

Al-Ahmad, A. (2017). The relationship between achievement motivation and superstitious thinking among a sample of students of the faculty of education at the University of Damascus. *Journal of the Association of Arab Universities for Education and Psychology*, 15(2), 14–54.

Al-Harthy, A. (2015). *Passion and its Relation with Well-Being for Secondary School Students in the Holy City of Makkah*. (Master's Dissertation, Umm Al-Qura University, Mecca, Saudi Arabia).

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), 519–39.

Al-Masry., T. & Farah, A. (2020). Achievement motivation and its relationship with the strategic intelligence among the students at King Faisal University in Saudi Arabia. *The Islamic University Journal of Educational and Psychological Studies*, 28(3), 260–89.

Atkinson, J. (1960). Achievement motive and test anxiety conceived as a motive approach success and to avoid failure. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 60*, 53–63.

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

Bonneville-Roussy, A., Vallerand, R. & Bouffard, T. (2013). The roles of autonomy support and harmonious and obsessive passions in educational persistence. *Learning and Individual Differences, 24*, 22– 31.

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), 631–55.

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.

Fredricks, J., Alfeld, C. & Eccles, J. (2010). Developing and fostering passions in academic and nonacademic domains. *Gifted Child Quarterly,* 54(1), 18–30.

Hodgins, S. & Knee, R. (2002). *The Integrating Self and Conscious Experience.* Rochester, NY: University of Rochester. 83–100.

Khan, A. (2013). Student's Passion For Grades In Higher Education institutions in Pakistan. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 112, 702 –9.

Khan, F. (2020). Passion-based teaching in classroom: An analysis using sem-pls approach. *Humanities & Social Sciences Reviews,* 8(3), 62–573.

Mavis, B. (2001). Self-efficacy and OSCE performance among second year medical students. *Advances in Health Sciences Education,* 6(2), 93–102.

Mayers, D. (2004). *Psychology*. (7th ed.). New York: Worth Publishers

Mitel, V. (2006). *Trends in Educational Psychology*. New York, NY: Nova.

Moeller, J. (2013). *Passion as Concept of the Psychology of Motivation Conceptualization, Assessment, Inter-individual Variability and Long-term Stability*. (PhD Thesis, University Erfurt, Erfurt, German).

Nofal, M. (2010). Differences in learning motivation based on self-determination theory of students in educational sciences faculties at the Jordanian universities. *An-Najah University Journal for Research,* 2(25), 278–308.

Petri, H. and Govern, J. (2004). *Motivation Theory, Research and Applications*. Australia: Thmson- Wadworth.

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, 3–22.

Ryan, R. & Deci, E. (2003). *On assimilating identities of the self: A self-determination theory perspective on internalization and integrity within cultures*. In: M.R. Leary and J.P. Tangney (eds.) Handbook of Self and Identity, (pp. 253–72). New York: Guilford Press

Schellenberg, J. & Bailis, S. (2016). The two roads of passionate goal pursuit: Links with appraisal, coping, and academic achievement. *Anxiety, Stress, and Coping,* 29(3), 287–304.

Singh, K. (2011). Study of Achievement Motivation in Relation to Academic Achievement of Students *International Journal of Educational Planning & Administration,* 1(2), 161–171.

Stoeber, J., Childs, H., Hayward, A. & Feast, A. R. (2011). Passion and motivation for studying: Predicting academic engagement and burnout in university students. *Educational Psychology,* 31(4), 513–28.

Tang, J. & Tang, Z. (2007). The relationship of achievement motivation and risk-taking propensity to new venture performance: A test of the moderating effect of entrepreneurial munificence. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business,* 4(4), 450–72.

Vallerand, R., Blanchard, M., Mageau, A., Koestner, R., Ratelle, C. & Léonard, M. (2003). Les passions de l'âme: On obsessive and harmonious passion. *Journal of Personality and Social Psychology,* 85(4), 756–67.

Weiner, B. (1974). *Achievement Motivation and Attribution Theory*. Morristown, N.J.: General Learning Press.