الجمعية الأردنية للعلوم التربوية، المجلة التربوية الأردنية، المجلد التاسع، العدد الرابع، الملحق (1)، 2024
DOI: https://doi.org/10.46515/jaes.v9i4.970

The predictive ability of Academic Passion and Classroom Climate in Engagement in Learning among University Students in the Green Line in Palestine

Lidia Mohammad Husein*
Prof. Rafe Aqeel Nessir Zghoul **

Received 6/9/2022 Accepted 29/10/2022

Abstract:

The current study aimed to find out the levels of engaging in learning among university students within the Green Line in Palestine, and to reveal the predictive ability of academic passion and classroom climate in engaging in learning. The study sample consisted of (774) male and female students who were selected randomly. To achieve the objectives of the study, the researchers used the academic passion scale (Vallerand et al., 2003), the classroom climate scale (Rayan & Patric, 2001), and learning engagement scale (AbdulRahman's, 2018). The results showed that the level of preoccupation with learning (as a whole) among university students was "high". While the results revealed a predictive ability of the variables (harmonic craving, compulsive craving, and classroom climate with its total significance) with the predicted variable (engagement in learning), and it was statistically significant with a joint effect of the independent variables, explaining an amount of (48.10%).

Keywords: Academic Passion, Classroom Climate, and Engaging in Learning.

Palestine\ ldosh75@gmail.com*
Faculty of Educational Sciences\ Yarmouk University\ Jordan\ Rzghoui@yu.edu.jo**

المقدرة التنبؤية للشغف الأكاديمي والمناخ الصفي في الانهماك في التعلم لدى الطلبة الجامعيين داخل الخط الأخضر في فلسطين

ليديا محمد حسين *

أ.د. رافع عقيل الزغول **

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة مستويات الانهماك في التعلم لدى الطلبة الجامعيين داخل الخط الأخضر في فلسطين، والكشف عن المقدرة التنبؤية للشغف الأكاديمي والمناخ الصفي في الانهماك في التعلم. تكونت عينة الدراسة من (774) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثان مقياس فاليرند وآخرون (Vallerand et al., 2003) للشغف الأكاديمي، ومقياس المناخ الصفي لريان وباتريك (Rayan & Patric, 2001)، ومقياس الانهماك في التعلم لعبد الرحمن (AbdulRahman, 2018). وأظهرت النتائج أنَّ مستوى الانهماك في التعلم (ككل) لدى الطلبة الجامعيين كان "مرتفعاً". فيما كشفت النتائج عن مقدرة تنبؤية للمتغيرات (الشغف الانسجامي، والشغف القهري، والمناخ الصفي بدلالته الكلية) بالمتغير المتنبأ به (الانهماك في التعلم)، وقد كان دالًا إحصائيًا وبأثر مشترك للمتغيرات المستقلة مُفسِّرًا ما مقداره (48.10%).

الكلمات المفتاحية: الشغف الأكاديمي، والمناخ الصفي، والانهماك في التعلم.

* فلسطين/ldosh75@gmail.com

** كلية العلوم التربوية/ جامعة اليرموك/ الأردن/Rzghoui@yu.edu.jo

المقدمة

يُعد التعليم العالي من أهم ركائز التقدم الاقتصادي والاجتماعي، وتحقيق الرفاهية والرخاء للمجتمع الذي يخدمه، فالجامعات تُعد مؤسسات إنتاجية، يمكنها إمداد المجتمع بالقوى البشرية المدربة والعقول المفكرة والقيادات التي تتحمل المسؤولية فهي مؤسسات استثمار للموارد البشرية، تهدف إلى نشر العلم الراقي والتربية السليمة بين ذوي المواهب والكفايات بقصد تثقيفهم وإعدادهم لخدمة المجتمع ليسهموا في تقدمه وتطويره، فهي من أهم المؤسسات التربوية في المجتمع التي يمكنها أن تقود حركة التقدم والتنمية، وبناء العقل الإنساني وتنمية الخبرات والمهارات، وصقل المواهب والمقدرات، والتعاون المثمر البناء في جو من الإخاء والمحبة.

وظهر مصطلح الانهماك المعرفي للمرة الأولى في الثمانينيات من القرن المنصرم على يد كورنو وماندنياك (Corno & Mandinach) بهدف توضيح الكيفية التي ينظم من خلالها الطلبة عملية التعلم، وقد تم وصف الانهماك المعرفي في ضوء التعلم المنظم ذاتيًا أو بعبارة أخرى فقد تم الاستعانة بمصطلح الانهماك المعرفي لوصف الطلبة الذين يشاركون مشاركة نشطة في اكتساب المعلومات الأكاديمية في أثناء التعلم بوصفهم متعلمين يتمتعون بدرجة مرتفعة من الانهماك (Lee, 2013).

وقد تعدد التعريفات المرتبطة بالانهماك في التعلم، فعرّفه كوه (Kuh, 2001: 6) بأنه مدى مشاركة الطالب في أنشطة التعلم المختلفة التي توفرها البيئة الجامعية لتحقيق التعلم والإسهام في تطوره. وذكر سكافيلي وباكير (Schaufeli & Bakker, 2006: 702) أن الانهماك في التعلم هو حالة ذهنية إيجابية تدفع الطالب لبذل الجهد في أداء الأنشطة، وتتميز بالحيوية والتفاني والاستغراق. وعرّفه ليتش وزيبك (Leach & Zepke, 2011:195) بأنه بنية معقدة من التفاعلات بين الطالب والبيئة الاجتماعية المحيطة، ويُعبر عن موقف الطالب وسلوكه نحو التعلم والتفاعل مع الآخرين والأداء الجيد.

وتبرز أهمية الانهماك في التعلم في تأثيره الإيجابي على مفهوم الذات الأكاديمي والكفاءة الذاتية، وأهداف التمكن، والمتعة والسلوك الإيجابي في أثناء عملية التعلم، والدور الكبير للانهماك في تحقيق أهداف التعلم، والمقدرة على التنظيم الذاتي، والتخطيط والرفع من مستوى دافعية التعلم، كما أنه العامل الرئيس في النجاح الأكاديمي، وله عديد من الفوائد الإيجابية، فعلى المدى القصير فإنه يتنبأ بتعلم الطلبة وتحصيلهم وتفاعلهم في الأنشطة التعليمية، أما على المدى البعيد فإنه يتنبأ

بمدى استمرار الطلبة والمواظبة على التعلم والاندماج الأكاديمي والتخرج في الجامعة (Skinner, Furrer, Marchand, & Kinderman, 2008).

واختلفت وجهات النظر في الأبعاد المكونة للانهماك في التعلم، منهم من يعدُّها ثنائية الأبعاد، ومنهم من يرى أنها ثلاثية، وأما وجهة النظر الأكثر قبولاً (Shum, 2017). فترى أن الانهماك في التعلم يتكون من ثلاثة أبعاد هي:

1. الانهماك السلوكي: يتمثل في انخراط الطلبة في مهمات التعلم، ومستوى الجهد المبذول، والمثابرة، والمشاركة الفاعلة في الأنشطة الأكاديمية، والتقيد بالأنظمة والقواعد الصفية.
2. الانهماك الوجداني: ويتضمن الحماس والاهتمام والفخر والاعتزاز بالنجاحات، فهو الاستجابات الانفعالية الصادرة عن الطالب في الجوانب التعليمية داخل بيئة التعلم، وما يرافق المهمات التعليمية من انفعالات إيجابية والتشارك والتعاون مع الزملاء، وغياب المشاعر السلبية.
3. والانهماك المعرفي: يُعبر عن إرادة الطالب والشعور بالكفاءة في بذل الجهد لتحقيق الفهم المطلوب والإتقان للمهمات والظواهر المعقدة، ويضم التنظيم الذاتي والتخطيط، واستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، والتركيز على الأهداف والسعي لتحقيقها.

وأشار كوه (Kuh, 2001) إلى أن هناك مجالات مهمة في نظرية انهماك الطالب، أولاً: المشاركة الأكاديمية، وهي مجموعة الأنماط السلوكية التي يقوم بها الطالب في التعلم، كعدد الساعات التي يقضيها في التعلم، إظهار اهتمامه بالمحتوى الدراسي، الجهد المبذول في الدراسة، عادات واستراتيجيات الدراسة. ثانياً: المشاركة والتفاعل مع المعلمين، وهذه المشاركة تُشير إلى مدى تفاعل الطالب مع المعلم، فكلما زادت مستويات التواصل مع المعلم ومع الخبرات المعرفية والعلمية كلما كان أكثر انهماكاً. ثالثاً: مشاركة الأقران والزملاء، فهذه المشاركة هي أهم عنصر لتنمية جوانب الطالب المعرفية والانفعالية، وتنعكس إيجاباً على مستوياته العلمية.

ويعد الشغف أحد المتغيرات التي يمكن أن تزيد من الانهماك في التعلم والأداء الأكاديمي وتقليل الإرهاق، فإن المستويات المرتفعة من الشغف الأكاديمي تُساعد على تحسين مستويات الطلبة الأكاديمية، وتجعلهم أكثر مقدرة على الاندماج والانهماك في المهمات الأكاديمية، وأن الشغف الأكاديمي الانسجامي يدعم تعلم الطلبة وطريقتهم في استقبال المعلومات ومعالجتها وكيفية التعامل مع المحتوى الدراسي (Ariani, 2021).

وحظي الشغف الأكاديمي بكثير من الاهتمام من قبل الفلاسفة، إلا أنه لم يحظ باهتمام تجريبي في علم النفس، ففي الوقت الحالي كان العمل التجريبي الوحيد في علم النفس يركز على الشغف الرومانسي، فلم يتم إجراء أي بحث عن الشغف بأي نشاط ما، حتى قام فاليراند (Vallerand, 2015) مؤخرًا بتطوير أنموذجًا للشغف يعالج هذه المشكلة.

وعرّف فاليراند وهولفورت وفوريز (Vallerand, Houlfort, & Fores, 2003: 178) الشغف بأنه ميل قوي نحو نشاط محدد ذاتيًا أو شيء أو مفهوم أو شخص يحبه أو يقدره بشدة، ويستثمر فيه قدرًا كبيرًا من الوقت والطاقة، بناءً على هذا المفهوم يعتقد أن الشغف يمثل الطاقة الكامنة وراء المشاركة المستمرة، أي في الواقع يكون الفرد شغوفًا بنشاط ما يقوده لتكريس ذاته بالكامل للقيام بهذا النشاط، وبالتالي السماح له بالاستمرار حتى في مواجهة العقبات، والوصول إلى التميز.

وعرّفه رينزولي وكوهلير وفوجارتي (Renzulli, Koehler, & Fogarty, 2006: 15) بأنه الميل والنزعة الداخلية القوية، والرغبة الشديدة، والتطلعات المستقبلية، والالتزام والاستمرار في أداء المهمات. وعرفّه فريدريكس والفيلد واكسيلز (Fredricks, Alfeld, & Eccles,2010: 20) بأنه الرغبة القوية للقيام بالنشاطات وتكريس الوقت والجهد والطاقات لإنجازها، والانخراط فيها بشكل كامل. كما عرّف جولمان وجو (Coleman & Guo, 2013: 157) الشغف الأكاديمي بأنه اهتمام الطالب بمجال محدد والتركيز فيه لفترة زمنية أطول.

وإعتقد هو واستاخوفا (Ho & Astakhova, 2018) أن الشغف الأكاديمي يتضمن مكونين رئيسيين هما: المكون الانفعالي الذي يتضمن إعجاب الطالب وحبه للنشاطات المقدمة له، والمكون المعرفي الذي يتمثل في دمج هذه الأنشطة في هوية الطالب. وهذان المكونان ينسجمان ويتكاملان في المكون الدافعي المسؤول عن توليد الشغف، فالشغف الأكاديمي هو أعمق من مجرد عَدّه ميلاً أو حباً للنشاط، بل يصل إلى أن يكون أحد الجوانب الأساسية في شخصية هوية الطالب، ويجعله قادراً على تحقيق الأهداف وإنجاز المهمات الأكاديمية.

واقترح فاليراند (Vallerand, 2015) أُنموذجاً ثنائياً للشغف أطلق عليه "الثنائية الموروثة للشغف"، هما الشغف الانسجامي، والشغف القهري، وذلك في ضوء نظرية تقرير المصير لديسي وريان (Deci & Ryan). ويفترض هذا الأُنموذج وجود ثلاث حاجات أساسية لدى الفرد هي: الاستقلال والارتباط والكفاءة. كما أن الأنشطة التي يمارسها الفرد بشكل منتظم تندمج في مرحلة

متقدمة مع هويته فتصبح ذات قيمة عالية، فتقود إلى الشغف بهذه الأنشطة، وأن الشغف الثنائي يمكن من خلاله تحديد نوع النشاط الذهني الذي يقوم به الفرد ويحدد هويته الذاتية، فهما: الشغف الانسجامي، ويتمثل بالاستيعاب الذاتي للنشاط في هوية الأفراد، ويؤدي إلى نتائج تكيفية، فعندما يكون الأفراد شغوفين بشكل متناغم، فإنهم يشاركون بحرية في النشاط، ويرون أن النشاط يتماشى مع قيمهم والجوانب الأخرى من حياتهم، ويشاركون بشكل متناغم وواعٍ في النشاطات التي يحبونها، ويكونون أكثر وعيًا وانتباهًا. والشغف القهري، وهو على العكس من الشغف المتناغم، ينتج من الاستيعاب الخاضع للرقابة للنشاط في هوية الأفراد، على الرغم من أن الأفراد الشغوفين بشكل عام يبحثون عن النشاط الذي يكونون فيه شغوفين، إلا أن هذا النوع من الشغف يشعرون من خلاله بضغط داخلي أو خارجي للانخراط في النشاط، ويختبرون مشاعر سلبية في أثناء القيام بذلك، وصعوبات في تجربة التدفق والتركيز، ويقود إلى الشعور بأن النشاط الذي يحبونه يتعارض مع جوانب أخرى من حياتهم.

ويؤدي تنظيم المناخ الصفي وإدارته دورًا مهمًا بشكل خاص في دعم المشاركة السلوكية وانهماك الطلبة في التعلم، ويزيد من مستوى انخراطهم في المهمات التعليمية، ويساعد المعلمين على إدارة الصف لمنع أنماط السلوك غير المقبولة، ومراقبة الصف عن كثب لإبقاء الطلبة مشاركين في المهمات الأكاديمية، ولتقليل وقت التوقف أو إضاعة الوقت، وتوفير مجموعة متنوعة من المواد والمعلومات الإضافية حول الطرق التي يمكن للمعلمين من خلالها تقديم دعم أفضل لانهماك الطلبة في النشاطات الصفية (Cadima, Doumen, Verschueren, & Buyse, 2015).

لقد بدأ الاهتمام بدراسة المناخ الصفي وبيئة التعلم على يد الباحث الأمريكي ثوماس Thomas، إذ ركز في دراسته التي أجراها على ملاحظة وتسجيل ظواهر داخل الصف الدراسي. وطوره كيرت ليفين عام (1932) تحت مسمى نظرية المجال (Field Theory)، فقد رأى بأن الشخص الذي يريد أن يفهم القوى التي تحكم السلوك يجب عليه أن يأخذ بالحالة النفسية الكاملة، كما أن السلوك الإنساني يعتمد في صياغته على حال الفرد والبيئة المحيطة به؛ فالفرد والبيئة ليسا مستقلين عن بعضهما، وأن البيئة ومجموعة المؤثرات التي تكونها تختلف مع اختلاف الرغبات، أي أن بيئة كل فرد تختلف باختلاف حالة الفرد (Attia & Al-Waeli, 2018).

وعرّف بوزكيرت واوزدين (Bozkurt & Ozden, 2010: 231) المناخ الصفي بأنه

الأنشطة الموجهة لخدمة المعلمين وإظهار إمكاناتهم ومقدراتهم الشخصية والمهنية؛ بما ينعكس على رفع مستويات التحصيل الطلبة وتحقيق الأهداف التربوية. وعرَّف مومني والنوافلة (Momani & Al Nawafilah, 2014: 234) المناخ الصفي بأنه الجو العام الذي يسود الغرفة الصفيّة نتيجة العلاقات الناشئة بين المعلم والطلبة وبين الطلبة أنفسهم في إطار المهمات التعليمية التي تجري داخل الغرفة الصفيّة من أجل تحقيق الأهداف المنشودة. ورأى ويب وباريت (Webb & Barrett, 2014: 17) أن المناخ الصفي بناء واسع يتكون من مشاعر الطلبة تجاه معلمهم وأقرانهم.

ونظر كوتسوروبا وكلينجر وحسين (Kutsyuruba, Klinger, & Hussain, 2015) إلى المناخ الصفي بأنه بناء متعدد الأبعاد؛ يتضمن البعد المادي؛ الذي يضم المظهر العام للبناء والصفوف الدراسية، حجم المدرسة ونسبة الطلبة إلى المعلمين في الصفوف الدراسية، وترتيب الصفوف الدراسية وتنظيمها في المدرسة، وتوفر الموارد، والسلامة والراحة والاهتمام. والبُعد الاجتماعي؛ ويضم جودة العلاقات الشخصية بين الطلبة والمعلمين، وأسلوب المعاملة، والعدالة والتفاعل بين الطلبة، ودرجة المنافسة والمقارنة الاجتماعية. والبعد الأكاديمي؛ ويضم جودة التدريس، وتوقعات المعلم لإنجاز الطالب، ومراقبة تقدم الطالب وتحقيق النتائج.

وفيما يخص الدراسات التي تناولت الانهماك في التعلم، هدفت دراسة ماهاما ودرامونا وامبينسا (Mahama, Dramanu, & Amponsah, 2022) إلى الكشف عن المقدرة التنبؤية لسمات الشخصية بالتعلم المنظم ذاتيًا والانهماك في التعلم، والتعرف إلى مستويات الانهماك في التعلم بين طلبة الجامعات في غانا. وتكونت عينة الدراسة من (652) طالباً وطالبة. وتم استخدام مقياس التنظيم الذاتي التايواني القصير، ومقياس الانهماك في التعلم، ومقياس العوامل الخمسة الكبرى. كشفت نتائج الدراسة أن الطلبة والمعلمين أظهروا مستويات "متدنية" من الانهماك في التعلم.

وهدفت دراسة الستاوي (Elstawy, 2022) إلى تعرف البتر الانفعالي لدى طلبة كليتي الفنون الجميلة والتربية البدنية وعلوم الرياضة والانهماك بالتعلم بجامعة الموصل في العراق. تكونت عينة الدراسة من (463) طالباً وطالبة. وبناء مقياس البتر الانفعالي واستخراج خصائصه السيكومترية، ومقياس الانهماك في التعلم لـ (المشهداني، 2016). أظهرت النتائج أن لدى طلبة الجامعة مستويات "مرتفعة" من الانهماك في التعلم، ولا توجد فروق في الانهماك بالتعلم تبعاً

لمتغيرات الدراسة.

وأما الدراسات التي تناولت العلاقة بين الشغف الأكاديمي والانهماك في التعلم، فهي دراسة اریاني (Ariani, 2021) التي هدفت إلى ما إذا كان كلا النوعين من الشغف الانسجامي والقهري مرتبطين بالإرهاق والانهماك والأداء الأكاديمي بين الطلبة الإندونيسيين. تكونت عينة الدراسة من (563) من الطلبة الجامعيين في إندونيسيا. أظهرت النتائج تأثيراً إيجابياً للشغف (الانسجامي والقهري) بالانهماك في التعلم ولهما تأثير إيجابي في الأداء الأكاديمي.

وهدفت دراسة زاهو ولي وكيو (Zhao, Liu, & Qi, 2021) في الصين إلى تعرف العلاقة بين الشغف الأكاديمي والانهماك الأكاديمي لدى طلبة الجامعات. تكونت عينة الدراسة من (1029) طالباً وطالبة من طلبة الجامعات. تم استخدام مقياس (Vallerand & Houlfort, 2003) للشغف الأكاديمي، ومقياس (Schaufeli, 2006) للانهماك في التعلم. أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر إيجابي ودال إحصائياً للشغف الأكاديمي على الانهماك الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. ووجود علاقات ارتباطية مباشرة بين الشغف الأكاديمي والانهماك.

وأما بالنسبة للدراسات التي جمعت بين المناخ الصفي والانهماك في التعلم، فقد هدفت دراسة لومباردي وترافيكانت وبيتوني وفيرنس (Lombardi, Traficante, Bettoni, & Vernice, 2019) إلى التحقيق في العوامل التي تعزز انهماك الطلبة، والعلاقة بين المناخ الصفي والانهماك ورفاهية الطلبة. وتكونت عينة الدراسة من (153) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر في إيطاليا. وتم استخدام مقياس السمات الشخصية، ومهارات القراءة والكتابة، ومقياس المناخ المدرسي، ومقياس الرفاهية، ومقياس الانهماك. وكشفت النتائج أن جودة المناخ الصفي الذي يتصوره الطلبة يؤثر في الانهماك في الأنشطة الأكاديمية والمهمات، وأن المناخ الصفي عامل مهم يجب مراعاته لتحسين الانهماك في التعلم.

وهدفت دراسة زانج وجوان وأحمد (Zhang, Guan, & Ahmed, 2022) إلى استكشاف العلاقة الارتباطية بين التوجه نحو تحقيق الأهداف والانهماك في التعلم، من خلال فحص التأثير للمناخ البيئي المدرسي. بلغت عينة الدراسة (571) طالبًا وطالبة جامعيين في الصين. واستخدموا مقياس الانهماك في التعلم، ومقياس توجه الأهداف، ومقياس المناخ الصفي. أظهرت النتائج أن توجهات الأهداف لها تأثير إيجابي ومباشر وتتنبأ بالانهماك في التعلم. كما أظهرت النتائج أيضًا وجود تأثير مباشر مهم للمناخ الصفي في الانهماك بالتعلم لدى الطلبة الجامعيين.

بعد استعراض الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة، يلاحظ أنها تنوعت في أهدافها، ومتغيراتها، والعينة المستهدفة، كما تباينت في النتائج التي توصلت إليها، فقد وجد الباحثان ندرة في الدراسات التي تناولت هذه المتغيرات ولم توجد –في حدود علم الباحثين– دراسات عربية تناولتها بالبحث والدراسة. واتفقت في نتائجها على الارتباط الإيجابي بينهما، إذ أن الشغف الأكاديمي يعمل كمعزز لزيادة مستويات الانهماك في التعلم، وقد تميزت الدراسة الحالية بموضوعها ومتغيراتها ومجتمعها وعينتها من طلبة الجامعات لمرحلة البكالوريوس في البيئة (العربية) الفلسطينية. وفي حدود علم الباحثين تُعد هذه الدراسة من أوائل الدراسات العربية التي تتناول الشغف الأكاديمي والمناخ الصفي والانهماك في التعلم لدى طلبة التعليم الجامعي، والعلاقة بينها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

انبثقت مشكلة الدراسة من أهمية المرحلة الجامعية، ومن أهمية متغيراتها، إذ يعد الانهماك الأكاديمي من المفاهيم الحديثة التي تم تناولها في علم النفس التربوي والذي يعكس مستويات عالية من دافعية التعلم لدى الطلبة مما يجعله من أكثر المتغيرات تأثيراً في المخرجات الأكاديمية. كما أنه من أهم التحديات التي تواجه التربويين، وهذا ما أدى بهم إلى السعي للكشف عن العوامل المؤثرة فيه ومعرفة الاستراتيجيات التي تزيد من انهماك الطلبة في التعلم والأنشطة المختلفة. (Parsons & Taylor, 2011) فهو مرآة لما يقوم به الطالب من جهد نفسي وعقلي من أجل الانخراط في مهمة التعلم سعياً منه لتحقيق أعلى درجات الفهم لمحتوى التعلم المقدم له. وبالتالي، فإن دراسة هذا المتغير وعلاقته مع متغيرات شخصية وبيئية من القضايا البحثية التي تستدعي اهتمام الباحثين والدارسين في علم النفس التربوي في ضوء أن الانهماك الأكاديمي قادر على تفسير مختلف الاستجابات السلوكية والانفعالية لدى الطلبة.

ومن خلال مراجعة الباحثين للأدبيات والدراسات التربوية والنفسية، لاحظا تركيزاً واضحاً على موضوع الانهماك في التعلم لدى طلبة المرحلة الجامعية، على الرغم من أن الشغف الأكاديمي في بيئة نفسية اجتماعية داعمة قد يؤثر إيجاباً في انهماك الطلبة. كما أن هناك ندرة في الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين الانهماك في التعلم والشغف الأكاديمي والمناخ الصفي. إذ اقتصرت على البحث في علاقة الانهماك مع بعض المتغيرات (Gutiérrez & Tomás, 2018؛ Zhao et al., 2021). مما يثبت عدم وجود دراسات عربية تناولت طبيعة العلاقات بين

متغيرات في الدراسة الحالية. وبشكل أكثر تحديدًا تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى الانهماك في التعلم لدى الطلبة الجامعيين داخل الخط الأخضر؟
2. ما المقدرة التنبؤية للشغف الأكاديمي والمناخ الصفي في الانهماك في التعلم لدى طلبة التعليم الجامعي داخل الخط الأخضر؟

أهمية الدراسة

وتبرز أهمية الدراسة من خلال ما يأتي:

أولًا. الأهمية النظرية

تعرف العلاقة بين متغيرات الدراسة لما لها من انعكاسات إيجابية على أداء الطلبة وتميزهم. فمن المؤمل أن تعمل الدراسة على إثراء المكتبة العربية فيما ستوفره من معلومات حول مفاهيم الشغف الأكاديمي، والمناخ الصفي، والانهماك في التعلم لدى طلبة التعليم الجامعي والعلاقة بينهم والتي يمكن أن يستفيد منها أعضاء هيئة التدريس والطلبة والباحثون.

ثانيًا. الأهمية العملية

تتمثل الأهمية العملية في تحقيق الاستفادة من نتائجها لمساعدة المسؤولين التربويين من خلال الوقوف على العلاقة بين الشغف الأكاديمي والمناخ الصفي والانهماك الأكاديمي، ومساعدة المدرسين في الجامعات والمرشدين النفسيين في تفسير انخفاض مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة في المساقات الدراسية المختلفة. كما أنها عملت على توفير ثلاث أدوات يستفيد منها أعضاء الهيئة التدريسية في الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وتطبيقها في بيئات أخرى.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

تشتمل الدراسة على التعريفات الاصطلاحية والإجرائية الآتية:

- **الشغف الأكاديمي من الناحية الاصطلاحية:** ميل قوي نحو النشاط الذي يُعجب الناس، والذي يجدونه مهمًا، ويستثمرون فيها الوقت والطاقة (Vallerand et al., 2003: 178). **ويعرف إجرائيًا** بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الشغف الأكاديمي في هذه الدراسة بشقيه الشغف الانسجامي والشغف القهري.
- **المناخ الصفي اصطلاحيًا:** مجموعة شاملة من المتغيرات النفسية والاجتماعية والمعرفية والتنظيمية والجسدية التي قد تؤثر في التحصيل الدراسي للمتعلمين (Rayan & Patric,

2001). **ويعرف إجرائيًا** بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس المناخ الصفي في الدراسة.

- **الانهماك في التعلم اصطلاحيًا:** هو توجه الطلبة نحو العملية التعليمية داخل غرفة الصف من الناحية السلوكية والمعرفية والوجدانية والتزامه الذاتي بالمشاركة في أنشطة التعلم لتحقيق الأهداف المخطط لها (AbdulRahman, 2018: 16). **ويعرف إجرائيًا** بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الانهماك في التعلم في الدراسة.

الطريقة والإجراءات

منهج البحث:

تمَّ استخدام المنهج الوصفي التنبؤي للكشف عن المقدرة التنبؤية للشغف الأكاديمي والمناخ الصفي والانهماك في التعلم لدى الطلبة الجامعيين داخل الخط الأخضر في فلسطين.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوَّن مجتمع الدراسة من طلبة البكالوريوس في الجامعات داخل الخط الأخضر للعام الدراسي 2022/2021، والبالغ عددهم (11334) طالبًا وطالبة. وتكوَّنت عينة الدراسة من (774) طالباً وطالبة من الطلبة الدارسين في الجامعات داخل الخط الأخضر للعام الدراسي 2022/2021، تمَّ اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة.

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الأدوات الآتية:

أولاً: مقياس الشغف الأكاديمي

استخدم الباحثان مقياس فاليرند وآخرون (Vallerand et al., 2003) بعد ترجمته الى اللغة العربية، وتكوَّن بصورته الأولية من (14) فقرة مُوزعة بالتّساوي على بعدين هُما: بُعد الشَّغف الانسجامي (المتناغم)، وبُعد الشَّغف القهري.

مُؤشرات صِدق المقياس وثباته بصورته الأصلية

قام فاليرند وآخرون (Vallerand et al., 2003) بِالتحقق من دلالات صدق المقياس من خلال إجراء التحليل العاملي الاستكشافي فقد تمَّ حذف الفقرات الَّتي تشبعت على كلا العاملين، والفقرات الَّتي كان تشبعها ضعيف، وأظهرت النتائج أن المقياس يتكون من (14) فقرة موزعة على بعدين هما: الشَّغف الانسجامي، والشغف والقهري. كما قاما بالتحقق من دلالات ثبات المقياس

باستخدام طريقة تطبيق الاختبار وإعادته باستخدام معامل ارتباط بيرسون وبلغت قيمته (0.46)، واستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، إذ بلغت قيمة ثبات الاتساق الداخلي لبعدي الشغف الأكاديمي: الشَّغف الانسجامي والشغف القهري (0.79، 0.89) على التوالي.

دلالات الصدق والثبات المقياس في الدراسة الحالية

دلالات الصدق الظاهري

تمَّ التحقق من الصدق الظاهري للمقياس بعرضه في صورته الأولية بعد ترجمته إلى اللغة العربية، على مجموعة من ذوي الاختصاص في مجال علم النفس التربوي، والإرشاد النفسي في جامعة اليرموك والجامعات الفلسطينية. وفي ضوء ملاحظاتهم، أُجريت التعديلات المقترحة على فقرات المقياس، التي ركزت على إعادة الصيغة اللغوية للفقرات ذات الأرقام (1، 5، 8، 9، 11، 12، 13)، وكان المعيار الذي تم اعتماده في قبول الفقرات، هو حصول الفقرات على اتفاق المحكمين بنسبة (80%) فأكثر، وبذلك تكوَّن المقياس بصورته النهائية من (14) فقرة مُوزعة على بُعدين: الشغف الانسجامي والشغف القهري.

صدق البناء

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية تكوَّنت من (50) طالباً وطالبة، من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وتمَّ حساب مؤشرات صدق البناء باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson)؛ لإيجاد قيم معامل ارتباط علامة الفقرة بعلامة البُعد الذي تتبع له، كما هو مُبين في الجدول (1).

الجدول (1) قيم معاملات الارتباط بين علامات فقرات مقياس الشغف الأكاديمي من جهة وبين الدرجة الكلية للبعد التي تتبع له من جهة أخرى

البُعد	الرقم	الارتباط مع البعد	البُعد	الرقم	الارتباط مع البعد
الشغف الانسجامي	1	0.62	الشغف القهري	8	0.59
	2	0.72		9	0.70
	3	0.74		10	0.73
	4	0.68		11	0.50
	5	0.56		12	0.76
	6	0.79		13	0.64
	7	0.51		14	0.62

يتضح أنَّ قيم معاملات ارتباط فقرات المقياس مع أبعادها قد تراوحت بين (0.50– 0.79)، وكانت جميع هذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05)، وكان ارتباط جميع الفقرات

مع أبعادها أعلى من (0.20)، وفقاً لما ذكره عودة (2010)، وبذلك قبلت جميع فقرات المقياس.

ثبات مقياس الشغف الأكاديمي

لتقدير ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد الشغف الأكاديمي؛ تمَّ استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية المذكورة سابقاً، وتراوحت قيم ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد الشغف الأكاديمي بين (0.78 – 0.79). كما تمَّ التحقق من ثبات الإعادة للمقياس؛ من خلال إعادة تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية بفارق زمني مقداره أسبوعان، وحساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين، تراوحت قيم ثبات الإعادة للأبعاد بين (0.79 – 0.81)، وتُعد هذه القيم مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

ثانياً: مقياس المناخ الصفي

استخدم الباحثان مقياس ريان وباتريك (Rayan & Patric, 2001)، وتكوَّن بصورته الأصلية من (24) فقرة مُوزعة على أربعة أبعاد هي: دعم المعلم، تعزيز التفاعل، تعزيز الاحترام المتبادل، تعزيز أهداف الأداء.

دلالات صدق وثبات المقياس بصورته الأصلية

قام ريان وباتريك (Rayan & Patric, 2001) بالتحقق من دلالات صدق المقياس فقد أظهرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي وجود أربعة عوامل للمقياس، وتراوحت قيم تَشَبُعات الفقرات على أبعادها بين (0.44–0.88). كما قاما بالتحقق من دلالات ثبات المقياس إذ تراوحت قيم ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس محسوبة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا بين (0.82 – 0.90).

دلالات الصدق والثبات للمقياس بالدراسة الحالية

دلالات الصدق الظاهري

تمَّ التحقق من الصدق الظاهري للمقياس بعرضه في صورته الأولية بعد ترجمته إلى اللغة العربية على مجموعة من ذوي الاختصاص في مجال علم النفس التربوي، والإرشاد النفسي في جامعة اليرموك والجامعات الفلسطينية، وفي ضوء ملاحظات المحكمين وآرائهم أُجريت التعديلات المقترحة على فقرات المقياس، وتمحورت حول تعديل الصياغة اللغوية للفقرات التي تحمل الأرقام (2، 3، 6، 7، 9، 11، 15، 19، 22، 24)، وكان المعيار الذي تمَّ اعتماده في قبول أو استبعاد الفقرات، هو حصول الفقرات على اتفاق المحكمين بنسبة (80%) فأكثر، وبذلك تكون المقياس

بصورته النهائية من (24) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي: دعم المعلم، وتعزيز التفاعل، وتَعزيز الاحترام المتبادل، وتعزيز أهداف الأداء.

صدق البناء

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية تكوَّنت من (50) طالباً وطالبة، من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وحساب مؤشرات صدق البناء باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لإيجاد قيم معامل ارتباط علامة الفقرة بعلامة البُعد، وارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، كما هو مُبين في الجدول (2).

الجدول (2) قيم معاملات الارتباط بين علامات فقرات مقياس المناخ الصفي من جهة وبين الدرجة الكلية للمقياس والأبعاد التي تتبع له من جهة أخرى

البعد	الرقم	الارتباط مع:		البعد	الرقم	الارتباط مع:	
		البعد	الكلى			البعد	الكلى
دعم المعلم	1	0.57	0.40	تعزيز الاحترام المتبادل	12	0.65	0.47
	2	0.74	0.61		13	0.71	0.48
	3	0.75	0.59		14	0.65	0.52
	4	0.70	0.53		15	0.77	0.59
					16	0.63	0.52
	5	0.71	0.63		17	0.72	0.63
تعزيز التفاعل	6	0.59	0.51	تعزيز أهداف الأداء	18	0.50	0.39
	7	0.66	0.49		19	0.69	0.56
	8	0.62	0.43		20	0.43	0.37
	9	0.68	0.58		21	0.72	0.48
	10	0.75	0.55		22	0.66	0.50
	11	0.56	0.51		23	0.77	0.64
					24	0.70	0.52

يَتضح أنَّ قيم معاملات الارتباط بين درجات الفقرات تراوحت بين (0.43– 0.77)، وبين درجات أبعاده (0.37– 0.64) مع الدرجة الكلية للمقياس، وكانت جميع هذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05)، وكان ارتباط جميع الفقرات مع أبعادها ومع الدرجة الكلية للمقياس أعلى من (0.20)، وفقاً لما جاء به عودة (2010)، وبذلك قبلت جميع فقرات المقياس، وأصبح المقياس بصورته النهائية يَتَألف من (24) فقرة، مُوزعة على أربعة أبعاد.

ثبات مقياس المناخ الصفي

تمَّ استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وتراوحت قيم ثبات الاتساق الداخلي

لأبعاده بين (0.77 – 0.81)، وللمقياس ككل (0.82). كما تم التحقق من ثبات الإعادة للمقياس؛ من خلال إعادة تطبيق المقياس بفارق زمني مقداره أسبوعان وحِساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين، وبلغ للمقياس ككل (0.85)، وتراوحت قيم ثبات الإعادة لأبعاده بين (0.80 – 0.84)، وتُعد هذه القيم مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

ثالثاً: مقياس الانهماك في التعلم

استخدم الباحثان مقياس الانهماك في التعلم المُعد من قِبل عبد الرحمن (AbdulRahman, 2018)، وتكوَّن المقياس بصورته الأولية من (39) فقرة مُوزعة على ثلاثة أبعاد هي: الانهماك السلوكي، الانهماك الانفعالي، الانهماك المعرفي.

دلالات صدق المقياس وثباته بصورته الأصلية

قام عبد الرحمن (AbdulRahman, 2018) بالتحقق من دلالات صدق بناء المقياس، إذ تراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات المقياس مع أبعادها بين (0.24–0.74)، وتراوحت قيم معاملات ارتباط أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية بين (0.76–0.90). كما قام بالتحقق من دلالات ثبات المقياس من خلال الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ الفا إذ بلغت (0.92)، وتراوحت قيم ثبات الاتساق الداخلي لأبعاده بين (0.83 – 0.87)، وبلغت قيمة معامل ثبات الإعادة بفارق زمني قدره أسبوعين للمقياس ككل (0.82)، وتراوحت قيم ثبات الإعادة لأبعاده بين (0.75 – 0.80).

دلالات صدق المقياس وثباته في الدراسة الحالية

دلالات الصدق الظاهري

تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس؛ بعرضه في صورته الأولية على مجموعة من ذوي الاختصاص في مجال علم النفس التربوي، والإرشاد النفسي، في جامعة اليرموك والجامعات الفلسطينية، وفي ضوء ملاحظات المحكمين وآرائهم أُجريت التعديلات المقترحة على فقرات المقياس، وتمحورت حول تعديل الصياغة اللغوية للفقرات ذوات الأرقام (3، 4، 5، 7، 8، 11، 14، 16، 18، 19، 22، 26، 28، 29، 30، 23، 34، 37)، وكان المعيار الذي تمَّ اعتماده في قبول أو استبعاد الفقرات، هو حصول الفقرات على اتفاق المحكمين بنسبة (80%) فأكثر، وتكوَّن المقياس بصورته النهائية من (39) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: الانهماك السلوكي، والانهماك الانفعالي، والانهماك المعرفي.

صدق البناء

تمَّ تطبيق المقياس على عينة استطلاعية تكوَّنت من (50) طالباً وطالبة، من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وحساب مؤشرات صدق البناء باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson)؛ لإيجاد قيم معامل ارتباط علامة الفقرة بعلامة البُعد، وارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، كما هو مُبين في الجدول (3).

الجدول (3) قيم معاملات الارتباط بين علامات فقرات مقياس الانهماك في التعلم من جهة وبين الدرجة الكلية للمقياس والأبعاد التي تتبع له من جهة أخرى

البعد	الرقم	الارتباط مع		البعد	الرقم	الارتباط مع	
		البعد	الكلى			البعد	الكلى
الانهماك السلوكي	1	0.64	0.42	الانهماك المعرفي	22	0.43	0.34
	2	0.53	0.44		23	0.57	0.38
	3	0.61	0.56		24	0.51	0.40
	4	0.46	0.37		25	0.46	0.37
	5	0.67	0.50		26	0.49	0.42
	6	0.55	0.38		27	0.72	0.55
	7	0.52	0.42		28	0.75	0.65
	8	0.75	0.61		29	0.59	0.42
	9	0.66	0.48		30	0.71	0.54
	10	0.74	0.50		31	0.60	0.43
	11	0.56	0.37		32	0.75	0.70
الانهماك الانفعالي	12	0.42	0.35		33	0.63	0.58
	13	0.65	0.48		34	0.48	0.39
	14	0.68	0.58		35	0.69	0.52
	15	0.52	0.43		36	0.57	0.40
	16	0.64	0.47		37	0.54	0.44
	17	0.53	0.36		38	0.77	0.63
	18	0.73	0.63		39	0.68	0.50
	19	0.42	0.37				
	20	0.63	0.42				
	21	0.64	0.56				

يَتَضح أنَّ قيم علامات الفقرات تراوحت بين (0.42– 0.77)، وبين (0.34– 0.70) مع الدرجة الكلية للمقياس، وكانت جميع هذه القيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)، وكانت قيمة معامل ارتباط جميع الفقرات مع أبعادها ومع الدرجة الكلية للمقياس أعلى من (0.20)، وفقاً لما ذكره عودة (2010)، وبذلك قبلت جميع فقرات المقياس، وأصبح المقياس بصورته النهائية يتألف من (39) فقرة، موزعة على ثلاثة أبعاد.

ثبات مقياس الانهماك في التعلم

تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وبلغ ثبات الاتساق الداخلي للمقياس ككل (0.86)، وتراوحت قيم ثبات الاتساق الداخلي لأبعاده ما بين (0.81 – 0.83)، كما تمَّ التحقق من ثبات الإعادة للمقياس؛ من خلال إعادة تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية بفارق زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين، وحِساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين، إذ بلغ للمقياس ككل (0.88)، وتراوحت قيم ثبات الإعادة لأبعاده ما بين (0.82 – 0.84)، وتُعد هذه القيم مقبولة لأغراض الدراسة الحالية. وللوصول إلى حكم موضوعي على متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة، على النحو الآتي: مرتفع (أكثر من 3.67)؛ متوسط (2.34– 3.68)؛ منخفض (أقل من 2.33).

عرض النتائج

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول الذي نصَّ على: "ما مستوى الانهماك في التعلم لدى الطلبة الجامعيين داخل الخط الأخضر؟" تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للانهماك في التعلم وأبعاده، مرتبةً تنازليًا تبعاً لمتوسطاتها الحسابية.

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوى للانهماك في التعلم وأبعاده لدى الطلبة الجامعيين مرتبةً تنازليًا تبعاً لأوساطها الحسابية.

الرتبة	الانهماك في التعلم	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	الانهماك الانفعالي	3.95	0.68	مرتفع
2	الانهماك المعرفي	3.90	0.57	مرتفع
3	الانهماك السلوكي	3.56	0.55	متوسط
	الانهماك في التعلم (ككل)	3.80	0.53	مرتفع

يتضح أنَّ مستوى الانهماك في التعلم (ككل) لدى الطلبة الجامعيين كان "مرتفعاً"، وكان مستوى الأبعاد (الانهماك الانفعالي، والانهماك المعرفي) مرتفعاً، في حين كان مستوى بُعد (الانهماك السلوكي) متوسطاً.

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني الذي نصَّ على: ما المقدرة التنبؤية للشغف الأكاديمي والمناخ الصفي في الانهماك في التعلم لدى الطلبة الجامعيين داخل الخط الأخضر؟"

تم إجراء تحليل الانحدار للكشف عن المقدرة التنبؤية للشغف الأكاديمي والمناخ الصفي في الانهماك في التعلم لدى الطلبة الجامعيين على مستوى الدرجة الكلية للمتنبئات، وحساب قيم

معاملات الارتباط الخطية البينية للمتغيرات المُتَنَبِئَة (المستقلة: أبعاد الشغف الأكاديمي، والمناخ الصفي بدلالته الكلية) والمتغير المتنبأ به (التابع: الانهماك في التعلم) لدى الطلبة الجامعيين داخل الخط الأخضر، كما هو مبين في الجدول (5).

الجدول (5) مصفوفة معاملات الارتباط البينية بين المتنبئات وبين المتنبئات والمحك

المتغير	الشغف الانسجامي	الشغف القهري	المناخ الصفي
الشغف القهري	*0.43		
المناخ الصفي	0.46*	*0.22	
الانهماك في التعلم	0.65*	*0.34	0.50*

يتضح أن قيم معاملات الارتباط بين المتنبئات قد تراوحت بين (0.22− 0.46) وكانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين المتنبئات والمحك بين (0.34− 0.65) وكانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05).

وللكشف عن نسبة التباين التي فسرتها المتغيرات المتنبئة؛ تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد باعتماد أسلوب الخطوة (Stepwise) في إدخال المتغيرات المُتَنَبِئة إلى المعادلة الانحدارية في النموذج التنبؤي، كما هو مبين في الجدول (6).

الجدول (6) نتائج اختبار الفرضيات الانحدارية ومعاملات الارتباط المتعددة لها ومقدار التباين المفسر للمتغيرات المتنبئة في كل نموذج تنبُّئي

النموذج الفرعي	R	R^2	R^2 المعدل	الخطأ المعياري للتقدير	إحصاءات التغير				
					التغير في R^2	F التغير	درجة حرية البسط	درجة حرية المقام	الدلالة الإحصائية لـ F
1	0.654	0.427	0.427	0.399	0.427	576.379	1	772	***0.000**
2	0.691	0.477	0.476	0.381	0.049	72.811	1	771	***0.000**
3	0.693	0.481	0.479	0.380	0.004	5.859	1	770	***0.016**
1. المتنبئات: (ثابت الانحدار)، الشغف الانسجامي									
2. المتنبئات: (ثابت الانحدار)، الشغف الانسجامي، المناخ الصفي									
3. المتنبئات: (ثابت الانحدار)، الشغف الانسجامي، المناخ الصفي، الشغف القهري									

يتضح أن الأنموذج التنبؤي الثالث لمتغيرات (الشغف الانسجامي، والشغف القهري، والمناخ الصفي بدلالته الكلية) المستقلة بالمتغير المتنبأ به (الانهماك في التعلم)، قد كان دالًا إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بأثر مشترك للمتغيرات المستقلة مُفسِرًا ما مقداره (48.10%)؛ فقد أسهم في الرتبة الأولى (الشغف الانسجامي) بأثر نسبي مُفسِرًا ما مقداره (42.70%) من التباين المُفسَّر الكلي للنموذج التنبُئي، ثم أسهم في الرتبة الثانية (المناخ الصفي) بأثر نسبي مُفسِرًا ما مقداره (4.90%) من التباين المُفسَّر الكلي للأنموذج التنبُؤي، ثم أسهم في الرتبة الثالثة (الشغف

القهري) بأثر نسبي مُفسِرًا ما مقداره (0.40%) من التباين المُفسَّر الكلي للأنموذج التنبُؤي.

كما تم حساب أوزان الانحدار اللامعيارية والمعيارية وقيم اختبار(t) المحسوبة للمتغيرات (المتنبئة) بالمتغير المتنبأ به، كما هو مبين في الجدول (7).

الجدول (7) الأوزان اللامعيارية والمعيارية للمتغيرات المتنبئة بالمتغير المتنبأ به لدى الطلبة الجامعيين داخل الخط الأخضر في الأنموذج التنبُؤي

الأنموذج الفرعي	المتنبئات	الأوزان اللامعيارية		الأوزان المعيارية	t	الدلالة الإحصائية
		B	الخطأ المعياري	*B*		
3	(ثابت الانحدار)	0.707	0.120		5.910	**0.000***
	الشغف الانسجامي	0.536	0.033	0.510	16.162	**0.000***
	المناخ الصفي	0.239	0.028	0.248	8.492	***0.000**
	الشغف القهري	0.058	0.024	0.070	2.421	***0.016**

يتضح من الجدول الخاص بالأنموذج التنبؤي الثالث أنه: كلما ارتفع مستوى الشغف الأكاديمي بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة فإن مستوى الانهماك في التعلم يزداد بمقدار (0.510) من الوحدة المعيارية، وكلما ارتفع مستوى المناخ الصفي بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة فإن مستوى الانهماك في التعلم يزداد بمقدار (0.248) من الوحدة المعيارية، وكلما ارتفع مستوى الشغف القهري بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة فإن مستوى الانهماك في التعلم يزداد بمقدار (0.070) من الوحدة المعيارية.

مناقشة النتائج

مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول: "ما مستوى الانهماك في التعلم لدى الطلبة الجامعيين داخل الخط الأخضر؟" أظهرت النتائج أنَّ مستوى الانهماك في التعلم (ككل) لدى الطلبة الجامعيين كان "مرتفعاً". وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى تمكن الهيئات التدريسية من استخدام أساليب تعلم مناسبة لعرض المادة التعليمية، وقادرة على تحفيز الطلبة وتشجيعهم على استخراج طاقاتهم ومقدراتهم الكامنة واستثمارها في التعلم، كما أنها تعمل على إثارة حماس الطلبة وشحذ هممهم للمشاركة الفاعلة في العملية التدريسية والأنشطة الأكاديمية المختلفة، مما يجعلهم أكثر مقدرة على الاندماج في المهمات الأكاديمية ويظهرون انفعالات إيجابية عند تأديتها كالتفاؤل والفضول والاستمتاع بالتعلم.

أما بالنسبة لمستوى الأبعاد، فقد أشارت النتائج إلى أن الانهماك الانفعالي جاء في الرتبة الأولى بمستوى "مرتفع"، إذ يشير إلى الاتجاهات والانفعالات الإيجابية التي يحملها الطالب حول طبيعة الجامعة والإمكانات المتاحة والعلاقات المختلفة بين الهيئات التدريسية والطلبة، وإدراكه

لانفعالاته الإيجابية نحو العمل التعاوني ومشاركتها مع الآخرين، ومقدرته على تنمية مواهبه وتحسين مستوى مقدراته ومهاراته، كما يشير إلى حب الطالب لبيئة التعلم الجامعية والتخصص الأكاديمي الذي يدرسه والاستمتاع به.

أما الانهماك المعرفي فقد حل بالرتبة الثانية وبمستوى مرتفع أيضاً، وقد يكون سبب هذه النتيجة هو نضج الطلبة المعرفي ومقدرتهم على إجراء العمليات المعرفية كالتفكير عالي الرتبة والاستنتاج، وعمل الاستدلالات واستراتيجيات حل المشكلات، والاعتماد على استراتيجيات التعلم العميقة. كما أن مقدرة الطلبة على تنظيم الخطط الدراسية ومحتوى المادة الدراسية يسهم في تقدمهم المعرفي ويساعدهم على القيام بمعالجات معرفية عميقة وسهولة الاحتفاظ بها في الذاكرة طويلة المدى واسترجاعها، وهذا ما يجعلهم أكثر مقدرة على الانهماك المعرفي.

أما بالنسبة للانهماك السلوكي الذي جاء بمستوى متوسط، فهذا يشير إلى أن تصرفات الطالب وتحركاته في أثناء أداء المهمات الأكاديمية داخل البيئة الجامعية لم ترقى إلى المستويات المطلوبة، وهذا قد يعود إلى أن الطلبة لديهم ضعف في مقدرتهم على الالتزام بالقوانين والقواعد والسلوكات الإيجابية واتباع النظام، وقد يكون لقلة معرفتهم ودرايتهم فيها. وقد يكون بسبب قلة استعدادهم للخوض في المهمات الأكاديمية والمشاركة الفاعلة في الأنشطة المختلفة، والمواظبة على حضور المحاضرات وأداء الواجبات.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الستاوي (2022) التي أشارت إلى وجود مستويات مرتفعة من الانهماك في التعلم ككل لدى الطلبة. وتختلف مع نتائج دراسة (Mahama et al., 2022) التي أشارت إلى وجود مستويات متدنية من الانهماك

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني الذي نصَّ على: "ما المقدرة التنبؤية للشغف الأكاديمي والمناخ الصفي في الانهماك في التعلم لدى الطلبة الجامعيين داخل الخط الأخضر؟"

يتضح أن الأنموذج التنبؤي للمتغيرات (الشغف الانسجامي، والشغف القهري، والمناخ الصفي بدلالته الكلية) بالمتغير المتنبأ به (الانهماك في التعلم)، أسهمت بأثر مشترك مُفسِّرًا ما مقداره (48.10%)؛ فقد أسهم في الرتبة الأولى الشغف الانسجامي، ثم أسهم في الرتبة الثانية المناخ الصفي، ثم أسهم في الرتبة الثالثة الشغف القهري.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن الشغف الأكاديمي من أبرز العوامل التي تسهم في زيادة مستويات الانهماك في التعلم، ويجعل الطلبة أكثر مقدرة على الاندماج في المهمات الأكاديمية

ويدعم تعلم الطلبة وطرقهم الخاصة في التعامل مع المعلومات والمهمات الأكاديمية والانخراط في التعلم (Ariani, 2021). ويبرر الباحثان هذه النتيجة في ضوء الأدب النظري السابق؛ إذ يشير انجي (Yunji, 2018) إلى أن الشغف الأكاديمي خبرة إنسانية إيجابية بدونها لا يكون معنى لحياة الفرد، لأنها تزوده بالخبرات والطاقة النفسية للمشاركة والانهماك في الأنشطة التعليمية ذات القيمة، وتكفل له نتائج إيجابية مباشرة وانفعالات إيجابية كالمتعة والحماس والإثارة.

وقد يعزو الباحثان مجيء الشغف الانسجامي بالرتبة الأولى إلى ما جاء به فريدريكس وآخرون (Fredricks et al., 2010) حول الشغف الانسجامي، فهو يسهم في تحسين اتجاهات الطلبة وتصوراتهم نحو البيئة الجامعة، ويرونها بأنها بيئة داعمة لتحقيق أهدافهم، كما أن الأنشطة التعليمية المرتبطة بالمساقات تتناسب مع اهتمامات الطلبة وحاجاتهم وتتوافق مع مقدراتهم، مما يجعلهم أكثر شغفاً وانسجاماً، ويكون بمثابة قوة تحفيزية مما يساعدهم على استثمار أكبر لطاقاتهم وانهماكهم لإنجاز المهمات، وبذل أقصى الجهود وقضاء وقت أطول في التعلم للوصول إلى مستوى أكاديمي أفضل.

ويمكن تعليل هذه النتيجة بأن ما يوفره الشغف الأكاديمي الانسجامي من انفعالات وتوقعات مستقبلية إيجابية تزيد من مقدرة الطلبة على الانهماك في النشاطات الأكاديمية، ويقبلون عليها بحرية ورغبة، وبالتالي يحسن من مستوى أدائهم فيها ويمنحه تحقيق أفضل النتائج، كما أظهرت مقدرة الشغف الانسجامي على تعلم الطلبة والتحصيل الأكاديمي المرتفع، وإدارة التعلم وتنظيمه (Lee, 2013).

ويمكن تفسير مجيء الشغف الأكاديمي القهري بالرتبة الثالثة في ضوء ما أشار إليه (Vallerand et al., 2003) أن الشغف الأكاديمي القهري يقود إلى الشعور بالسلبية والقلق والإجهاد، ويشير إلى أن أداء المهمات والانهماك فيها خارج إرادته ومفروضة عليه. ولما يتميز به أصحاب الشغف القهري من جمود وتصلب فكري سوف يمنعهم من الوصول إلى المستوى المطلوب من الانهماك في المهمات الأكاديمية، وعدم المقدرة على الاستمرار فيها والمواصلة في بذل الجهد وممارسة النشاط.

وقد يفسر الباحثان هذه النتيجة أن الطلبة يمارسون الأنشطة الأكاديمية ويواظبون في حضور المحاضرات دون إرادتهم بسبب كثير من الضغوط الشخصية أو الاجتماعية، فأن وضع الطالب تحت الإجبار لأداء المهمة لأسباب أو عوامل قد تكون داخلية أو خارجية ودون رغبة

منه، يترتب عليه نتائج سلبية وانخفاض دافعيته ومثابرته، والشعور بعدم المقدرة على السيطرة والتحكم فيها، وسيقوم بأداء العمل دون استمتاع وتجنب الخسارة دون التطلع إلى تحقيق أعلى المستويات فيها، ويقلل من مستويات الانفعالات الإيجابية ويؤدي بدوره إلى تقليل الانهماك فيها والشعور بالإكراه على أدائها مما يؤثر سلباً في مستوى أدائه وتحقيق النتائج (Lee & Durksen, 2018).

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Zhao et al., 2021; Ariani, 2021) التي أكدت وجود علاقة قوية بين الشغف الأكاديمي (الانسجامي والقهري) والانهماك في التعلم، وأن الشغف الأكاديمي الانسجامي له تأثير إيجابي على الأداء وانهماك الطلبة في التعلم.

وأسهم في الرتبة الثانية (المناخ الصفي ككل) بأثر نسبي مُفسِرًا ما مقداره (4.90%) من التباين المُفسَّر الكلي للأنموذج التنبُؤي. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن وجهات نظر الطلبة حول المناخ الصفي كانت مؤشرات إيجابية وداعمة للانهماك في التعلم، فكلما زاد وعيهم بالمؤثرات المختلفة داخل البيئة التعليمية تزداد خبرتهم المعرفية ويصبحوا أكثر تكيفاً مع الموقف التعليمي، فتزداد ثقته بذاته وبمقدراته الأكاديمية وفاعليتها، فيتشكل لديه دافع داخلي ورغبة قوية نحو تقديم أداء أكاديمي أفضل، ويشعر بالانتماء والانسجام مع الزملاء والمعلمين.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Zhang et al., 2022; Lombardi et al., 2019) التي أظهرت نتائجها وجود علاقة إيجابية بين المناخ الصفي والانهماك في التعلم، وأن التصورات المتعلقة بالمناخ الصفي لها ارتباطات إيجابية بمستويات الانهماك في التعلم، فالمناخ الصفي يعدُّ عاملاً مهماً لتحسين الانهماك في التعلم ويشجع على تنفيذ برامج تعليمية إيجابية تدعم رفاهية الطلبة وتحافظ عليها.

التوصيات

1. إجراء مزيد من الدراسات تتناول التفاعلات بين متغيرات الدراسة الحالية، وعلى عينات مختلفة من طلبة الكليات والمدارس.
2. تصميم البرامج موجهة للطلبة تكفل لهم المحافظة على المستويات المرتفعة من الانهماك في التعلم، ورفع مستويات الانهماك السلوكي.
3. توجيه انتباه المعنيين لتصميم بيئات تعليمية تحفز الطلبة على الشغف الأكاديمي والانهماك، واستخدام مهارات حل المشكلات، والبحث عن المعلومة لتحقيق أكبر قدر من التعلم

والانخراط بالأنشطة الأكاديمية.

References

AbdulRahman, A. (2018). *A causal model of the relationship between psychological needs, goal orientations, and learning engagement*. (Unpublished Doctoral Dissertation), Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Ariani, D. (2021). The relationship of passion, burnout, engagement, and performance: An analysis of direct and indirect effects among indonesian students. *The Journal of Behavioral Science*, *16*(2), 86–98.

Attia, S. & Al-Waeli, J. (2018). The positive components of the classroom environment and its relationship with problem solving skills for the kindergarten children. *Journal of Arab Studies in Education and Psychology 94*(2). 257-294.

Bozkurt, T., & Ozden, M. (2010). The relationship between empathetic classroom climate and students' success. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *5*(1), 231-234.

Cadima, J., Doumen, S., Verschueren, K., & Buyse, E. (2015). Child engagement in the transition to school: Contributions of self-regulation, teacher–child relationships and classroom climate. *Early Childhood Research Quarterly*, *32*(1), 1-12.

Coleman, L., & Guo, A. (2013). Exploring children's passion for learning in six domains. *Journal for the Education of the Gifted*, *36*(2), 155-175.

Elstawy, A. (2022). Emotional amputation and its relationship to preoccupation with learning among students of the faculties of fine arts, physical education and sports sciences at the university of Mosul, *Journal of the College of Education, 1*(46), 403-426.

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

Gutiérrez, M., & Tomás, J. (2018). Motivational class climate, motivation and academic success in university students. *Review of Psychosocial Journal, 23*(2), 94-101.

Ho, V., & Astakhova, M. (2018). Disentangling passion and engagement: An examination of how and when passionate employees become engaged ones. *Human Relations*, *71*(7), 973-1000.

Kuh, G. D. (2001). Assessing what really matters to student learning inside the national survey of student engagement. *Change: The magazine of*

higher learning, *33*(3), 10-17.

Kutsyuruba, B., Klinger, D., & Hussain, A. (2015). Relationships among school climate, school safety, and student achievement and wellbeing: a review of the literature. *Review of Education*, *3*(2), 103-135.

Leach, L., & Zepke, N. (2011). Engaging students in learning: A review of a conceptual organiser. *Higher Education Research & Development*, *30*(2), 193-204.

Lee, S. (2013). *A relationship between course-level implementation of first principles of instruction and cognitive engagement: A multilevel analysis* (Unpublished Doctoral Dissertation), Syracuse University, New York.

Lombardi E, Traficante D, Bettoni R, Offredi I, Giorgetti M and Vernice M (2019) The impact of school climate on well-being experience and school engagement: A study with high-school students. *Front. Psychol. 10:2482. doi: 10.3389/fpsyg.2019.02482*

Mahama, I., Dramanu, B, & Amponsah, M. (2022). Personality traits as predictors of self-regulated learning and academic engagement among college Students in Ghana: A dimensional multivariate approach. *Education Research International*, *22*(1), 1-12.

Momani, P, & Al Nawafilah, b. (2014). The relationship between classroom climate and academic self-efficacy in English language among students of King Abdullah II Schools for Excellence. *The Jordanian Journal of Educational Sciences*, *10*(2), 233-248.

Odeh, A. (2010). *Measurement and evaluation in the teaching process*. Irbid, the house of hope.

Parsons, J., & Taylor, L. (2011). Improving student engagement. *Current issues in education*, *14*(1), 1-32.

Renzulli, J., Koehler, J., & Fogarty, E. (2006). Operation houndsooth intervention theory: Social capital in today's schools. *Gifted Child Today*, *29*(1), 14-24.

Ryan, A., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, *38*(2), 437-460.

Schaufeli, W., Bakker, A., & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, *66*(4), 701-716.

Shum, K. (2017). *Exploring the facilitators and barriers of cognitive engagement among ninth grade students in accelerated curricula*

(Unpublished Doctoral Dissertation), University of South Florida, Florida, USA

Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kinderman, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a large motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology, 100*(4), 765-781.

Vallerand, R., (2015). Psychology of Passion: A dualistic model. *Revue Québécoise De Psychologie, 38*(3), 217-223.

Vallerand, R., Houlfort, N., & Fores, J. (2003). Passion at work. *Emerging Perspectives on Values in Organizations, 6*(8), 175-204.

Webb, N., & Barrett, L. (2014). Student views of instructor student rapport in the college classroom. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 14*(2), 15–28.

Zhao, H., Liu, X. & Qi, C. (2021). "Want to learn" and "Can learn": Influence of academic passion on college students' academic engagement. *Frontiers in Psychology*, 12(2), 697-822.

Zhang, Y., Guan, X., & Ahmed, O. (2022). The association between university students' achievement goal orientation and academic engagement: Examining the mediating role of perceived school climate and academic self-efficacy. *Sustainability*, *14*(10), 6304.