الجمعية الأردنية للعلوم التربوية، المجلة التربوية الأردنية، المجلد التاسع، العدد الرابع، الملحق (2)، 2024
DOI: https://doi.org/10.46515/jaes.v9i4.1053

The Role of Cognitive Curiosity in Academic Passion through Academic Emotions as a Mediating Variable

Abed Elslam Mohamad Massalha*
Prof. Faisal Khalil Al-Rabee**

Received 20/1/2023 Accepted 4/3/2023

Abstract:

This study aimed to construct the role of Cognitive curiosity in academic passion through academic emotions as a mediating variable. To achieve the objectives of the study, a sample of (1160) male and female nursing students at the undergraduate level, from Palestinian students in the Palestinian interior, and from students from the West Bank, was selected using the available sample method. The Cognitive curiosity scale, the academic emotions scale, and academic passion scale were applied to them after finding the psychometric characteristics of the three scales. The results showed that there was a direct, positive, statistically significant effect of Cognitive curiosity on harmonious and obsessive passion. There was a statistically significant positive indirect effect of Cognitive curiosity on harmonious passion through enjoyment, academic pride, and academic hope. There was a statistically significant indirect effect of Cognitive curiosity on harmonious passion through anger, academic boredom, shame, and anxiety. and there was a statistically significant indirect effect of Cognitive curiosity on obsessive passion through enjoyment, academic pride, and academic hope. and there was a statistically significant indirect effect of Cognitive curiosity on obsessive passion through shame, academic anxiety, and academic hopelessness.

Keywords: Cognitive curiosity, academic emotions, academic passion, mediating variable.

Palestine\ masalhaabdslam@gmail.com*
Faculty of Educational Sciences\ Yarmouk University\ Jordan\ faisalalrabee@yahoo.co.uk **

دور الفضول المعرفي في الشغف الأكاديمي من خلال الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط

عبد السلام محمد مصالحة *

أ.د. فيصل خليل الربيع **

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن دور الفضول المعرفي في الشغف الأكاديمي من خلال الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (1160) طالبًا وطالبةً من طلبة التمريض ضمن مرحلة البكالوريوس، من الطلبة الفلسطينيين في الداخل الفلسطينيّ، ومن طلبة الضفة الغربية، وذلك باستخدام طريقة العينة المتيسرة، وطُبق عليهم مقياس الفضول المعرفي، ومقياس الانفعالات الأكاديمية، ومقياس الشغف الأكاديميّ، بعد إيجاد الخصائص السيكومترية للمقاييس الثلاثة. أظهرت النتائج وجود أثر مباشر موجب دال إحصائيًا للفضول المعرفي في الشغف المتناغم والاستحوذاي. ووجود أثر غير مباشر موجب دال إحصائيًا للفضول المعرفي في الشغف المتناغم من خلال الاستمتاع، والفخر الأكاديمي، والأمل الأكاديميّ. ووجود أثر غير مباشر دال إحصائيًا للفضول المعرفي في الشغف المتناغم من خلال الغضب، والملل الأكاديمي، والخجل، والقلق. ووجود أثر غير مباشر دال إحصائيًا للفضول المعرفي في الشغف الاستحواذي من خلال الاستمتاع والفخر الأكاديمي والأمل الأكاديمي. ووجود أثر غير مباشر دال إحصائيًا للفضول المعرفي في الشغف الاستحواذي من خلال الخجل والقلق الأكاديمي واليأس الأكاديميّ.

الكلمات المفتاحية: الفضول المعرفي، الانفعالات الأكاديمية، الشغف الأكاديميّ، متغير وسيط.

* فلسطين/masalhaabdslam@gmail.com

** كلية العلوم التربوية/ جامعة اليرموك/ الأردن/faisalalrabee@yahoo.co.uk

المقدمة

تعدّ المشاعر والأحاسيس والانفعالات من المكونات المهمة عند الفرد، وهي ناتجة عن تغيرات فسيولوجية عصبية وترتبط هذه الانفعالات بمزاج الفرد، وشخصيته، وتصرفاته، وإبداعه. ومن أبرز هذه الانفعالات الشغف، والذي يشير إلى ميل الفرد القوي نحو نشاط محدد يحبه، ويستهلك فيه الوقت والطاقة.

يمثل الشغف رغبة قوية في فعل شيء ما، والانغماس به، وتجربته، والتفاعل معه. وضمن أي سياق، إذا كان الفرد يرغب في شيء معين، وكانت تلك الرغبة يكتنفها شعور أو عاطفة قوية يتم عندها القول بأن الفرد لديه شغف في الشيء. والشغف ليس له حدود معينة، وهذا أمر إيجابي في السياقات الأكاديمية، لكنه قد يكون سلبيًا في سياقات اجتماعية وانفعالية، ذلك إنّ كون الفرد شغوفًا بشيء بشكل لا حدود له فإنه قد ينسى أشياء كثيرة في حياته ويصمم على إشباع هذا الشغف (Vallerand et al., 2003). ويمكن القول بأن الشغف الأكاديميّ متغير إيجابي لمستقبل تعليمي أفضل. حيث يقود الطلبة إلى تكريس أنفسهم بالكامل لنشاط معين، ويزيد من دافعيتهم نحو التعلم، ويعزز من مثابرتهم على الرغم من وجود الصعوبات، والعثرات، والتحديات المختلفة. كما يولد لديهم مستويات عالية من الالتزام والممارسات اليومية اللازمة لتحقيق التميز في المجال الأكاديميّ (Vallerand, 2008).

وعليه، فقد عرف لستون وقارشن (Liston & Garrison, 2004) الشغف الأكاديميّ بأنه حب الطالب للأنشطة الأكاديمية، وكل ما يتعلق بعناصر البيئة التعليمية، كما أنه يعكس حب المعلم للأفكار، والمعارف، والمعلومات، وحبه لتعليم الآخرين، وحبه للطلبة. فيما عرف كولمان وجو (Coleman & Guo, 2013) مفهوم الشغف بالتعلم أو الشغف الأكاديميّ بأنه اهتمام مركز في مجال معين، يستمر بمرور الوقت، ويرتبط بعدم الاهتمام النسبي بالأنشطة الأخرى التي تهم الأقران.

وقد اقترح فيرلاند وآخرون (Vallerand et al., 2003) نظرية تناولت الشغف من منظورين هما؛ الشغف المتناغم والاستحواذي (harmonious and obsessive). فالأفراد الذين يشاركون في أنشطة ضمن مستويات من الشغف المتناغم يتوافقون مع قيمهم، والطريقة التي يفهمون بها الحياة، ويأتي شغفهم المتناغم من استيعابهم الذاتي للنشاط، وانخراطهم الحر فيه. أما الشغف الاستحواذي فينشأ من الاستيعاب والفهم الخاضع للرقابة، والمقصود بالفهم الخاضع للرقابة

انخراط الأفراد في نشاط ما لأنهم يشعرون بالضغط والتحكم من البيئة الاجتماعية، ويسعون لتحقيق احترام الذات أو القبول الاجتماعي، كما يوصف الشغف الاستحواذي بأنه لا يمكن السيطرة على دوافعه عند الانخراط في الأنشطة المختلفة، كما أنه يؤدي إلى نتائج غير تكيفية للفرد، ومشاعره دائمًا سلبية.

وفيما يتعلق بالفضول المعرفي، فيمكن القول أنه دافع أساسي نحو تعلم منتج وفعال، بحيث ينمو ويتطور من خلال التعلم، ويمكنه من خلال الاعتياد والممارسة أن يؤثر في تحديد أهداف عملية التعلم ومجراها (Hamada & Hourani, 1998). كما يمكن تعريفه بأنه وجود رغبة في البحث عن المعرفة واكتسابها، وتجريبها، وبلورتها، وإعادة تطبيقها، من خلال تسخير سلوك الفرد نحو البحث عن معلومات جديدة (Collins et sl., 2004). كما يُعرف بأنه الرغبة في المعرفة التي تحفز الأفراد على تعلم أفكار جديدة، والقضاء على فجوات المعلومات، وحل المشكلات الفكرية (Litman, 2008).

وقد أكد لتمان (Litman, 2008) أنّ الفضول المعرفي ينقسم إلى قسمين؛ الأول هو الرغبة في اكتساب معرفة جديدة مثل؛ المفاهيم، والأفكار، والحقائق التي يُتوقع أن تحفز الاهتمام الفكري، وقد أطلق على هذا النوع اسم النوع الأول. في حين يمثل النوع الثاني رغبة الفرد في القضاء على ظروف الحرمان من المعلومات. ويبدو أن الفضول المعرفي من النوع الأول يتم تنشيطه إلى أقصى حد عندما يدرك الأفراد الفرص لاكتشاف شيء جديد تمامًا. في حين يتم تحفيز الفضول المعرفي من النوع الثاني على النحو الأمثل عندما يفتقر الأفراد إلى أجزاء معينة من المعلومات يرغبون في دمجها في مجموعة المعرفة الحالية.

وقد فسرت نظرية العوامل الخمسة الكبرى للشخصية الفضول المعرفي على أساس عامل الانفتاح على الخبرة. حيث يوصف الأفراد الذين لديهم سمة الفضول المعرفي بأنهم مبدعون، وواسعو الأفق، ويبتعدون عن التقليدية، ويستقبلون الأفكار الجديدة. وبما أنّ الفضول المعرفي لديهم مرتفع فهو يدفعهم لمعرفة أشياءٍ جديدةٍ، ويحررهم من الالتزام بالقيم المجتمعية، ويجعلهم يُقدرون التغيير والتنوع، ويزيد لديهم من مستوى الفهم من خلال المحاكاة الفكرية، ويصبح لديهم وعيٌ بالخبرات الجمالية، وحب المغامرة (John & Strivastava, 1999).

في حين أكدت نظرية تخفيض الدافع (Drive-Reduction Theory) على فكرة أن الفضول هو دافع أساسي، فتخفيض الدافع هو القوة الأساسية وراء الدافع. فهو عبارة عن حالة

تنجم عن احتياجات الفرد الفسيولوجية أو البيولوجية مثل الجوع، والعطش، والحاجة إلى الدفء. وبالتالي، عندما يظهر دافع الفرد، سيكون في حالة توتر مزعجة تجعله يتصرف بطريقة تقلل من هذا التوتر. وبالتالي؛ سوف يبحث عن طرق لتلبية احتياجاته البيولوجية للوصول إلى حالة التوزان (Guerin, 2001).

وحول الانفعالات الأكاديمية فقد أكد بيكرون وآخرون (Pekrun et al., 2002) أنها تشكل جميع أنواع التجارب العاطفية الأكاديمية التي يشعر بها الطلبة في مواقف التعلم أو التدريس. ففي الأوساط التعليمية، تعدّ الانفعالات الأكاديمية عاملاً رئيسًا يؤثر في التعلم، فالحالة المزاجية الأكاديمية الإيجابية التي يمر بها المتعلمون قادرة على تعزيز التعلم وتسريعه، على عكس تلك السلبية. وتُعرف بأنها تجارب الطلبة العاطفية المتعلقة بالعمليات الأكاديمية الخاصة بالتعليم والتعلم، بما في ذلك الاستمتاع، واليأس، والملل، والقلق، والغضب، والكبرياء (Pekrun et al., 2002). كما عرفها بيكرون (Pekrun, 2006) بأنها عواطف الطلبة الناتجة عن خبراتهم في البيئات الأكاديمية، مثل المواقف المتعلقة بالفصل الدراسي، والمتعلقة بالتعلم، والمتعلقة بالاختبارات. وتتميز هذه الانفعالات بالتحكم الذاتي.

وفي السياق الأكاديمي، يكون للانفعالات الإيجابية تأثيرات مرغوبة، مثل النجاح في المهمات الأكاديمية، والأداء العالي في الامتحانات، حيث تساعد الانفعالات الإيجابية الطلبة على الحفاظ على اهتمامهم بالوقت الخاص بالتعلم، واستثماره على أكمل وجه، وبالتالي تحسين الدافع والجهود المبذولة في التعلم، وتعزيز استراتيجيات التعلم الإبداعية، ومساعدة الطلبة على إظهار التعلم المنظم ذاتيًا (Turner & Schallert, 2001).

في حين يكون للانفعالات السلبية تأثيرات غير مرغوبة مثل؛ الدرجات المنخفضة، والأداء المنخفض على الاختبارات والمهمات الأكاديمية المختلفة من خلال أنها يمكن أن تقلل من مستويات الدافعية، والجهد المبذول في التعلم، وتجعل الطلبة يستخدمون أساليب تعلم سطحية، والاعتماد على الدافعية الخارجية وما تتضمنه من معززات (Pekrun et al., 2002).

يمكن القول بأن العلاقة بين الفضول المعرفي والشغف الأكاديميّ علاقة طردية في أغلب اتجاهاتها، فالشغف الأكاديميّ هو المحرك القوي، والدافع لتوليد الفضول المعرفي، بل إن الفضول المعرفي لا يأتي أكله إلا من خلال وجود الشغف (Hargittai, 2010). ويمكن وصف الفضول المعرفي بأنه شرارة داخلية تمثل مستويات مرتفعة من الدافعية، والحماس الذي يقود إلى السير في

طريق الشغف الأكاديميّ لتحقيق الإشباع، والحصول على حالة من التوازن المعرفي لدى الفرد (Ruiz-Alfonso & León, 2019). وقد أكد ميكسينار (Mijksenaar, 2003) أن الفضول المعرفي يجذب في طياته التفاني، والمغامرة، والانفتاح، والاستطلاع، وهي في مجملها مهارات تقود إلى الشغف.

وفيما يتعلق بالعلاقة بين الشغف الأكاديمي والانفعالات الأكاديمية فيمكن القول أنّ الانفعالات الأكاديمية الموجبة الاستثارة مثل؛ الاستمتاع، الأمل، الكبرياء، الراحة، تؤثر بشكل موجب في الشغف الأكاديميّ. في حين أنّ الانفعالات الأكاديمية السالبة مثل؛ الغضب، والقلق، والخجل، واليأس، والملل تؤثر بشكل سالب على الشغف الأكاديميّ (Vogl et al., 2019; Muis et al., 2021)

وقد تناولت بعض الدراسات العلاقة بين المتغيرات، فقد قام بيرق وآخرون (Berg et al., 2020) بدراسة هدفت إلى اختبار العلاقة بين وسائل التواصل الاجتماعي، والشغف المتناغم، والانفعالات الإيجابية، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (518) فردًا من الشباب في كندا، وطُبق عليهم مقياس الشغف المتناغم، ومقياس الانفعالات الإيجابية والسلبية، واستبيانة حول مواقع التواصل الاجتماعيّ. أظهرت النتائج أنّ الشغف المتناغم لم يتنبأ بتغيير الانفعالات من سالبة أو موجبة إلى العكس.

كما قام كولاثيسا (Kulathissa, 2020) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر الشغف الأكاديميّ في الفضول المعرفي، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (158) فردًا ممن يعملون في مجالات العلوم والتكنولوجيا في عدة معاهد في سريلانكا، وطُبق عليهم مقياس الشغف الأكاديميّ، ومقياس الفضول المعرفي. أظهرت النتائج أن الشغف الاستحواذي يؤثر سلبًا في الفضول المعرفي، في حين يؤثر الشغف المتناغم بشكل موجب في الفضول المعرفي.

وأجرى رحيمي وفيرلاند (Rahimi & Vallerand, 2021) دراسة هدفت إلى بناء أنموذج سببي للعلاقة بين الشغف الأكاديمي، والانفعالات الأكاديمية، والتسويف الأكاديمي، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (210) طلاب وطالبًا في جامعة مونتريال الكندية، وطبق عليهم مقياس الشغف الأكاديمي، ومقياس الانفعالات الأكاديمية، ومقياس التسويف الأكاديمي. أظهرت النتائج أن الشغف الاستحواذي كان مرتبطًا بشكل إيجابي بالانفعالات السلبية، في حين أن الشغف المتناغم كان مرتبطًا بشكل موجب بالانفعالات الإيجابية.

كما قام مويس وآخرين (Muis et al., 2021) بدراسة هدفت إلى بناء أنموذج سببي للعلاقة بين الفضول المعرفي، والانفعالات المعرفية، والتفكير الناقد، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (240) طلاب وطالبًا في جامعة، وطبق عليهم مقياس الفضول المعرفي، ومقياس الانفعالات المعرفية، ومقياس التفكير الناقد. أظهرت النتائج أنّ الفضول المعرفي ارتبط بشكل سالب بالارتباك والملل الأكاديميّ.

كما قام جكورزيس وآخرون (Gkorezis et al., 2021) بدراسة هدفت إلى نمذجة العلاقة بين الفضول المعرفي، والشغف المتناغم، والدافعية الداخلية، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (239) ممرضًا وممرضةً مساعدًا في مستشفى الجامعة اليونانية، وطُبق عليهم مقياس الفضول المعرفي، ومقياس الشغف المتناغم، ومقياس الدافعية الداخلية. أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة غير مباشرة بين الفضول المعرفي والشغف المتناغم.

كما أجرى سفيردليك وآخرون (Sverdlik et al., 2021) دراسة هدفت إلى تحديد العلاقات بين الشغف الأكاديمي، والانفعالات الأكاديمية، وجودة الحياة النفسية، والتنظيم الذاتي، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (279) طلاب وطالبًا في عدة جامعات أمريكية في تخصص علم النفس، وطبق عليهم مقاييس المتغيرات. أظهرت النتائج أن الشغف المتناغم تنبأ بشكل إيجابي بالانفعالات الموجبة لدى الطلبة.

فيما أجرى شوبرت وآخرون (Schubert et al., 2022) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر التحفيز الانفعالي على الفضول المعرفي والعمليات المعرفية، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار (80) طلاب وطالبًا جامعيين ضمن تخصصات الرياضيات، وطُلب منهم بناء مهمة إثبات هندسي، وقيست لديهم مستويات الفضول المعرفي، والانفعالات عن طريق مقاييس مخصصة. أظهرت النتائج أنّ الفضول المعرفي زاد من مستويات الانفعالات الموجبة، وعليه زادت مستويات الانتباه والإدراك.

كما قام روبرت وآخرون (Roberts et al., 2022) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى العلاقة بين الشغف وفضول البحث عن معلومات جديدة، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (41) طلاب وطالبًا في جامعة بحثية غرب الولايات المتحدة (large research university in the western United States)، وجرى جمع البيانات باستخدام أسلوب المقابلة. أظهرت النتائج أنّ الشغف ارتبط بشكل موجب بفضول الطلبة نحو البحث عن معلومات

جديد، حيث تضمنت هذه العلاقة مستويات مرتفعة من الإثارة في اكتشاف موارد أكاديمية كبيرة؛ والاهتمام بالأفكار؛ والفضول المستوحى من تجارب التعلم العملي.

التعقيب على الدراسات السابقة

يلاحظ من خلال مراجعة الدراسات السابقة أعلاه أنّ العلاقة بين الشغف الأكاديميّ والفضول المعرفي غير مشبعة بالدراسات. إذ إنّ هناك قليلاً من الدراسات التي تناولت هذه العلاقة بطريقة مباشرة. وقد أشارت نتائجها إلى أن الشغف الاستحواذي يؤثر سلبًا في الفضول المعرفي، في حين يؤثر الشغف المتناغم بشكل موجب في الفضول المعرفي (Kulathissa, 2020). فيما أظهرت النتائج التي تناولت الانفعالات الأكاديمية وعلاقتها بالشغف الأكاديميّ أنّ الشغف الاستحواذي كان مرتبطًا بشكل إيجابي بالانفعالات السلبية، في حين أن الشغف المتناغم كان مرتبطًا بشكل موجب بالانفعالات الإيجابية (Rahimi & Vallerand, 2021; Sverdlik et al., 2021). وعليه؛ تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تركيزها على العلاقة بين اثنين على الأكثر من متغيرات الدراسة. وتختلف عنها بأنها تناولت العلاقة السببية بين الفضول المعرفي، والانفعالات الأكاديمية، والشغف الأكاديمي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

انبثقت مشكلة الدراسة من نتائج بعض الدراسات السابقة (Rahimi & Vallerand, 2021; Muis et al., 2021; Sverdlik et al., 2021). والتي أكدت على أهمية الشغف الأكاديميّ في حياة الطالب، وتأثره بالفضول المعرفي، والانفعالات الأكاديمية السالبة والموجبة. إلا أنّ هذه العلاقة التأثرية بين هذه المتغيرات غير واضحة، وبحاجة إلى إسهاب ودراسة. وخصوصًا الدراسات التي تناولت الشغف الأكاديميّ مع الفضول المعرفي. فعلى حد علم الباحثين لا يوجد سوى النزر اليسير من هذه الدراسات، وقد ضمنها الباحث في هذه الدراسة. وبحكم عمل الباحث في الميدان الطبي واحتكاكه بطلبة التمريض في فروعه كافة، فقد لاحظ أنّ مستويات الشغف الأكاديميّ لديهم غير واضحة، وقد تتأثر بفضولهم المعرفيّ بمجال تخصصهم، وبمستوى اتجاهاتهم نحوه. ومن خلال هذه الملاحظة ارتأى الباحثان دراسة هذه المتغيرات ضمن تحليل المسار. وعلى طلبة التمريض تحديدًا، والسبب في ذلك أنّ مهنة التمريض هي من المهن المساندة التي تحتاج إلى طالب ذي شغف أكاديميّ، يصرف فيه كثير من الوقت والجهد، ويميل نحوه بكافة طاقاته، وإبداعاته، لأنّ عدم الشغف بها يعني عدم إتقانها. كما أنّ هذه المهنة تحتاج إلى فضول

معرفي يواكب من خلاله الطالب التطورات المختلفة. كما تتطلب أن تكون انفعالات الطلبة موجبة بشكل نسبي، ولا يقال بشكل كامل لأن الانفعالات السلبية مطلوبة في عديد من المواقف مثل قلق الاختبار. وعليه، جاءت هذه الدراسة في محاولة لبناء أنموذج سببي للعلاقات بين الشغف الأكاديميّ الانفعالات الأكاديمية والفضول المعرفي لدى طلبة الجامعة من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين:

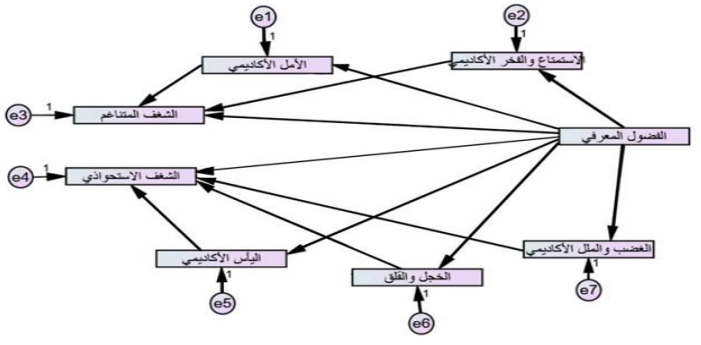
- ما الأثر المباشر للفضول المعرفي في الشغف الأكاديمي لدى الطلبة؟
- ما الأثر غير المباشر للفضول المعرفي في الشغف الأكاديمي من خلال الانفعالات الأكاديمية؟

بناء الأنموذج المقترح

من خلال التحليل المكثف للأدب النظري والدراسات ذات الصلة، تَمَّ بناء أنموذج افتراضي يوضح العلاقة بين الفضول المعرفي والشغف الأكاديمي والانفعالات الأكاديمية. يرتكز هذا الأنموذج على فرضية أَن الفضول المعرفي قد يؤدي إلى زيادة الشغف الأكاديميّ. كما قد يؤثر الفضول المعرفي في الشغف الأكاديميّ بطريقة غير مباشرة من خلال متغير الانفعالات الأكاديمية.

وقد قام الباحثان بوضع الفرضيات الآتية:

1. للفضول المعرفي أثر مباشر في الشغف الأكاديميّ (Kulathissa, 2020; Mansourian, 2020).
2. للفضول المعرفي أثر غير مباشر في الشغف الأكاديمي من خلال الانفعالات الأكاديمية (Kulathissa, 2020; Rahimi & Vallerand, 2021).



الشكل (1): أنموذج تحليل مسار مقترح للعلاقة بين الفضول المعرفي والشغف الأكاديمي والانفعالات الأكاديمية

أَهمية الدراسة

الأهمية النظرية:

يمكن القول بأن هذه الدراسة هي من الدرسات العربية الأولى – على حد علم الباحثين– التي تناولت العلاقة بين هذه المتغيرات مجتمعةً، فضلاً عن تناولها بوساطة أسلوب نمذجة العلاقة. كما أنها ستوفر إضافة وإسهابًا يتعلق بتوضيح العلاقة بين المتغيرات، خصوصًا بين الفضول المعرفي والشغف الأكاديميّ، وبين الانفعالات الأكاديمية والشغف الأكاديميّ. كما أنها ستمد الباحثين وطلبة الدراسات العليا بأدب نظري، ومقاييس خاصة بالمتغيرات. كما أنها ستوفر توصيات تقترح إجراء مزيد من الدراسات المتعلقة بهذه المتغيرات.

الأهمية التطبيقية:

تتجلى الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في أنها ستزيد من مستويات الشغف الأكاديمي المتناغم لدى الطلبة من خلال زيادة مستويات الفضول المعرفي لديهم، واستخدام الانفعالات الأكاديمية الموجبة. كما أنها ستزود القائمين على بيئة تعلم الطلبة في المجال الطبي بالوسائل والأساليب التي تزيد من مستويات الشغف الأكاديمي لديهم بالاعتماد على تطوير الفضول المعرفي، واستخدام الانفعالات الأكاديمية ذات الاستثارة الموجبة، مثل الفرح، والسعادة، وغيرها.

التعريفات المفاهيمية الإجرائية

- **الشغف الأكاديمي:** عرفه فيراند وآخرون (Vallerand et al., 2003) بأنه ميل قوي نحو نشاط معين يحبه الطالب، ويستشعر أهميته، ويستثمر فيه الوقت والجهد. ويقسم الشغف الأكاديميّ إلى قسمين هما؛ الشغف المتناغم ويعرف بأنه المشاركة في أنشطة ضمن مستويات متوافقة مع قيم الفرد، واستيعابه الذاتي للنشاط، والانخراط الحر فيه. والثاني الشغف الاستحواذي ويعرف بأنه الاستيعاب والفهم الخاضع للرقابة، والمبني على انخراط الفرد في نشاط ما لأنه يشعر بالضغط والتحكم من البيئة الاجتماعية، ويسعى من ذلك لتحقيق الاحترام والقبول الاجتماعي. ويعرف إجرائيًا بالدرجة التي حصل عليها المستجيب على المقياس المستخدم.
- **الفضول المعرفي:** عرفه ليتمان وسبيلبرجر (Litman & Spielberger, 2003) بأنه الرغبة في اكتساب المعرفة، والخبرة الحسية الجديدة التي تحفز الاستكشاف، والتعرف، والانفتاح. ويتم ذلك من خلال بُعدين هما: بُعد البحث عن مجموعة واسعة من المعلومات الجديدة، وبُعد

الاهتمام بتعلم المعرفة التفصيلية. ويعرف كل منهما إجرائيًا بالدرجة التي حصل عليها المستجيب على المقياس المستخدم.

- **الانفعالات الأكاديمية:** عرفها مكابرين وآخرون (McBrien et al., 2020) بأنها توليفة من المشاعر والأحاسيس المتعلقة بالسياقات الأكاديمية. حيث تؤكد هذه التوليفة على توقيت وتزامن هذه المشاعر على تحقيق المقدرة على التوافق والتعبير. ويعرف إجرائيًا بالدرجة التي حصل عليها الطالب على المقياس الذي سيتم استخدامه في هذه الدراسة.

حدود الدراسة

- **الحدود البشرية:** طلبة كليات التمريض.
- **الحدود المكانية:** الجامعات في الداخل الفلسطينيّ، ومن طلبة الضفة الغربية.
- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2022–2023.
- **الحدود الموضوعية:** انحصار الدراسة على طلبة التمريض دون غيرهم من التخصصات، والمقاييس المستخدمة، ومدى جدية أفراد العينة في الإجابة على فقرات الاستبانة.

محددات الدراسة

حُددت نتائج هذه الدراسة بعينة الدراسة من طلبة كليات التمريض ضمن مرحلة البكالوريوس بالداخل الفلسطينيّ ومن طلاب الضفة الغربية، ممن تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة، وذلك ضمن الفصل الأول من العام الدراسي 2022–2023. فضلاً عن استخدام أدوات القياس الخاصة بالمتغيرات، وما تتمتع به من دلالات صدق وثبات.

منهجية الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، حيث تم استخدام أسلوب النمذجة البنائية (تحليل المسار) للكشف عن الأنموذج السببي الأمثل.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة التمريض ضمن مرحلة البكالوريوس، من الطلبة الفلسطينيين في الداخل الفلسطينيّ، ومن طلبة الضفة الغربية، إذ يقدر عددهم بـ (10500) طالب وطالبةً.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (1160) طالبًا وطالبةً، إذ تم اختيارهم بطريقة العينة المتيسرة.

أدوات الدراسة

أولًا: مقياس الفضول المعرفي

استخدم الباحثان مقياس فوسكلين (Voskuilen, 2010) للفضول المعرفي، والذي قام الربيع (Al-Rabee, 2020) بترجمة فقراته، وتكييفه، وتعديله ليوائم البيئة العربية. وقد تكون المقياس من (24) فقرة، وقد تم عكس الفقرات السالبة قبل التحليل (الفقرة 19).

دلالات صدق المقياس وثباته في الدراسة الحالية

للتحقق من صدق المقياس، تم عرضه على عدد من المحكمين من أصحاب الاختصاص في مجال علم النفس التربوي، والقياس والتقويم، وتراوحت نسبة التوافق بين المحكمين حول انتماء الفقرات للمقياس (ثمانية محكمون من اصل تسعة). كما أشار المحكمون إلى إجراء تعديلات لغوية على بعض الفقرات. وعليه، تكونت الصورة النهائية للمقياس من (24) فقرة تقيس عاملًا واحدًا.

وللتحقق من تجانس أداء عينة الدراسة على فقرات المقياس، تم استخراج معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس الفرعي، ومعامل الارتباط المُصحح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس. وقد تراوحت معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس بين (0.50 –0.71) وجميعها ذات دلالة إحصائية ($P < .01$)، وأعلى من علامة القطع (0.35 Bryman & Cramer, 1997). كما تراوحت معاملات الارتباط المصحح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس بين (0.42 –0.67) وجميعها أعلى من علامة القطع (0.30) (Leech et al., 2011).

كما تم حساب معامل ثبات الاتساق الداخي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وثبات الإعادة (Test-retest)، إذ أشارت النتائج إلى أن ثبات الاتساق الداخي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا بلغ (0.92)، ومعامل ثبات الاستقرار (0.90)؛ مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

ثانيًا: مقياس الشغف الأكاديميّ

قام الباحثان باستخدام مقياس فيراند وآخرون (Vallerand et al., 2003)، والذي قام الجراح والربيع (Al-Jarrah & Al-Rabee, 2020) بترجمته وتكييفه للبيئة الأردنية، ويتكون المقياس من الأصلي (14) فقرة موزعة على بعدين هما؛ الشغف المتناغم وله (7) فقرات،

والشغف الاستحواذي وله (7) فقرات.

الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية

للتحقق من صدق المقياس، تم عرضه على عدد من المحكمين من أصحاب الاختصاص في مجال علم النفس التربوي، والقياس والتقويم، وتراوحت نسبة التوافق بين المحكمين حول انتماء فقرات المقياس للمقياس ثمانية محكمين من اصل تسعة،، كما أشار المحكمون إلى حذف فقرة من الشغف الاستحواذي وإجراء تعديلات لغوية على بعض الفقرات. وعليه، تكونت الصورة النهائية للمقياس من (13) فقرة تقيس عاملين.

كما تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها، واستخراج معامل الارتباط المُصحّح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس بين (0.70 –0.87) للشغف المتناغم، وبين (0.62– 0.82) للشغف الاستحواذي، كما تراوحت معاملات الارتباط المصحح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس بين (0.61–0.81) للشغف المتناغم، وبين (0.43– 0.72) للشغف الاستحواذي.

كما تم حساب ثبات الاتساق الداخي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وثبات الإعادة (Test-retest) لمجالي المقياس، وقد كان ثبات الاتساق الداخي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (0.91) لمجال الشغف المتناغم، و (0.85) لمجال الشغف الاستحواذي، وكان معامل ثبات الاستقرار (الإعادة) (0.89) لمجال الشغف الاستحواذي، و(0.87) لمجال الشغف المتناغم؛ مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

ثالثًا: مقياس الانفعالات الأكاديمية

قام الباحثان باستخدام مقياس الدردير وآخرون (Elderdir et al., 2020) الخاص بالانفعالات الأكاديمية، ويتكون المقياس من (68) فقرة، موزعة على خمسة عوامل هي؛ الاستمتاع والفخر الأكاديميّ–الغضب والملل الأكاديميّ–الأمل الأكاديميّ–الخجل والقلق الأكاديميّ–اليأس الأكاديميّ.

دلالات صدق المقياس وثباته في الدراسة الحالية

للتحقق من صدق المقياس، تم عرضه على عدد من المحكمين من أصحاب الاختصاص في مجال علم النفس التربوي، والقياس والتقويم، وتراوحت نسبة التوافق بين المحكمين حول انتماء فقرات المقياس للمقياس ثمانية محكمون من اصل تسعة، كما أشار المحكمون إلى إجراء تعديلات

لغوية على بعض الفقرات. وعليه، تكونت الصورة النهائية للمقياس من (68) فقرة تقيس خمسة أبعاد.

وللتحقق من تجانس أداء عينة الدراسة على فقرات المقياس، تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها، واستخراج معامل الارتباط المُصحّح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها. وقد تراوحت معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس بين (0.46 – 0.76) للاستمتاع والفخر الأكاديميّ، وبين (0.64 – 0.84) للأمل الأكاديميّ، وبين (0.51 – 0.82) للغضب والملل الأكاديميّ، وبين(0.42 – 0.81) للخجل والقلق الأكاديميّ، وبين (0.51 – 0.85) لليأس الأكاديميّ، كما تراوحت معاملات الارتباط المصحح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها بين (0.40 – 0.70) للاستمتاع والفخر الأكاديميّ، وبين (0.51 – 0.77) للأمل الأكاديميّ، وبين (0.41 – 0.79) للغضب والملل الأكاديميّ، وبين(0.40 – 0.75) للخجل والقلق الأكاديميّ، وبين (0.42 – 0.79) اليأس الأكاديميّ. وللتحقق من تجانس أداء الطلبة على مقياس الانفعالات الأكاديمية، تم استخراج ثبات الاتساق الداخي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا حيث بلغت قيم معاملات كرونباخ ألفا من (0.85 –0.91) للأبعاد.

إجراءات الدراسة

- تم تنفيذ الدراسة وفقا لما يأتي:
- إعداد الأدب النظري وتحليل الدراسات السابقة.
- إعداد مقاييس الدراسة والتحقق من دلالات صدقها وثباتها.
- بناء أنموذج سببي مقترح استنادا إلى الدراسات السابقة.
- اختيار عينة الدراسة.
- الحصول على كتاب تسهيل المهمة موجه من جامعة اليرموك إلى الجهات المسؤولة عن تطبيق الاستبانة على أفرادها، ثم جمع البيانات، ثم إدخالها إلى ذاكرة الحاسوب وإجراء التحليلات الإحصائية الملائمة.
- توزيع ما مجموعه (1160) استبانة إلكترونية على أفراد مجتمع الدراسة، من خلال استخدام الوسائل الإلكترونية (Whatsapp، E-mail) وقد تم توضيح كيفية الاستجابة لمقاييس الدراسة، والتنويه بأن البيانات التي يتم جمعها ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، ومن

حق الطالب عدم الاستجابة، وقد استغرقت عملية توزيع المقاييس واستردادها (55) يوماً.

- جمع البيانات وتفريغها، ومن ثم تحليلها إحصائياً باستخدام برنامج (IBM-SPSS version 26).
- إعداد الأنموذج السببي الأمثل، والإجابة عن أسئلة الدراسة.

متغيرات الدراسة:

- **المتغير المستقل:** الفضول المعرفي.
- **المتغير الوسيط:** الانفعالات الأكاديمية.
- **المتغير التابع:** الشغف الأكاديميّ.

المعالجات الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام برنامج نمذجة المعادلات البنائية (Path analysis)؛ وذلك بحساب مؤشرات المطابقة، ثم الأخذ بنتائج مؤشرات التعديل؛ بهدف الوصول إلى نماذج سببية مُطابقةٍ لبيانات العينة.

النتائج ومناقشتها

التحقق من افتراضات تحليل المسار (التحليلات الأولية)

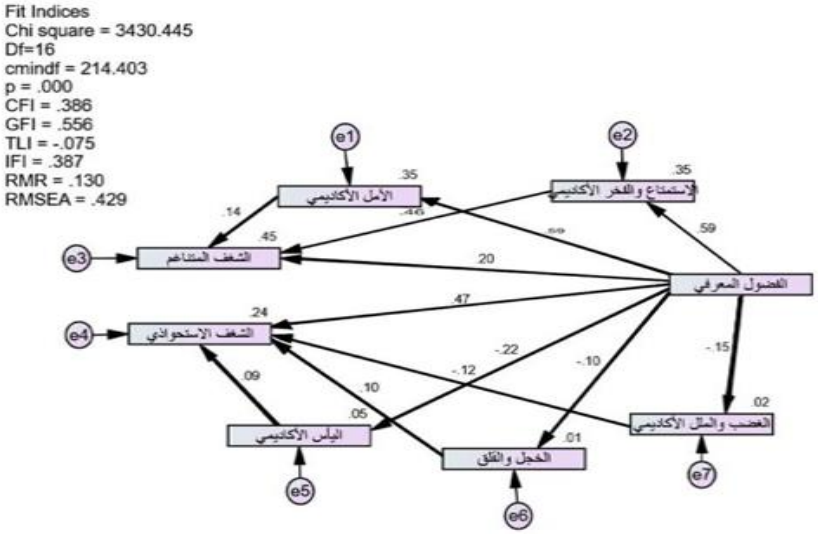
تم إجراء التحليلات الأولية التي تهدف إلى إزالة القيم المفقودة والقيم المتطرفة من البيانات (Outliers)، وعددهم (100)، وتقييم اعتدالية التوزيع (أحادية المتغير) (Univariate normality)، والاعتدالية متعددة المتغيرات (Multivariate normality)، والتداخل الخطي (Multicollinearity)؛ لفحص أي انتهاكات للافتراضات المطلوبة لتحليل المسار

وللتحقق من افتراض اعتدالية التوزيع أحادية المتغير، تم فحص قيم الالتواء والتفرطح (Kurtosis) للبيانات المتعلقة بمتغيرات الدراسة، فقد أظهرت النتائج أن القيم المطلقة للتفرطح جاءت أقل من (3.0)، كما أن القيم المطلقة للالتواء جاءت أقل من (1.00)، مما يشير إلى عدم وجود انحرافات شديدة عن التوزيع الطبيعي، وأظهرت النتائج أن قيمة مؤشر التفرطح متعدد المتغيرات كانت (23.456)، وهي أقل من القيمة الحرجة (31.579)؛ مما يؤكد عدم انتهاك افتراض الاعتدالية متعددة المتغيرات.

وللتحقق من افتراض التداخل الخطي، تم استخراج معاملات الارتباط، ومؤشر التسامح (Tolerance Index: TI)، وعامل تضخم التباين (Variance Inflation Factor (VIF))،

وقد أظهرت النتائج أن معاملات الارتباط البينية بين متغيرات الدراسة أقل (0.85)، وقيم مؤشر التسامح كانت أكبر من (0.10)، وقيم معامل تضخم التباين أقل من (5)، كما أن القيم المطلقة لمعاملات الارتباط تقل عن (0.85)، مما يشير إلى عدم انتهاك افتراض عدم التداخل الخطي.

بعد حذف الأفراد غير المطابقين، تطابقت استجابات (1060) طالبا وطالبة مع الأنموذج السببي المُقترح، وتم إعادة التحليل للحصول على قيم مؤشرات مطابقة الأنموذج السببي النظري، وذلك كما في شكل (2)، والجدول (1):

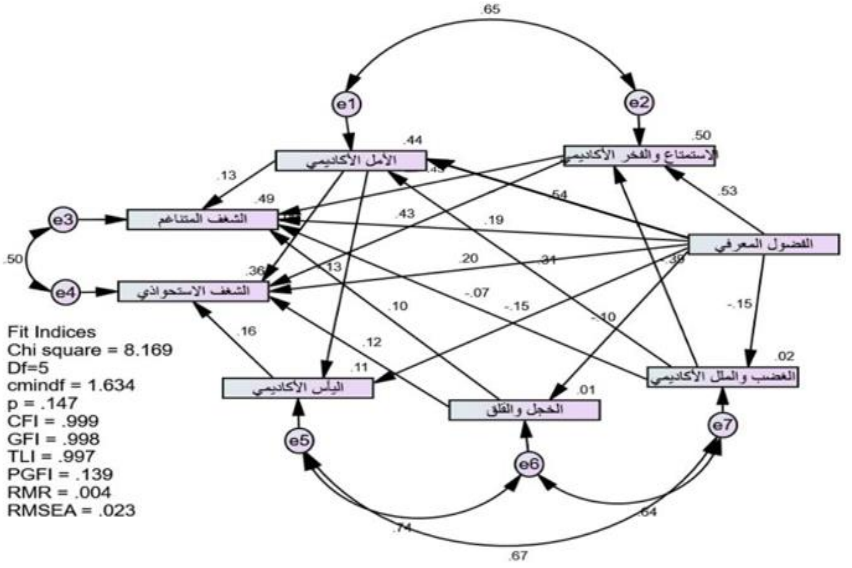


شكل (2): معايير مطابقة الأنموذج الافتراضي

الجدول (1): قيم مؤشرات مطابقة الأنموذج السببي الأول المقترح

مؤشرات مطابقة الأنموذج السببي لدى عينة الدراسة	القيمة	معيار المؤشر		حالة المطابقة
$\chi 2$	3430.445			
عدد العزوم المميزة للعينة	36			
عدد المعالم المميزة الواجب تقديرها	20			
درجة الحرية	16			
الدلالة الإحصائية	0.000			غير مطابق
$\chi 2/df$	214.403	أقل من	3	غير مطابق
CFI	0.386	أكبر من	0.95	غير مطابق
GFI	0.555	أكبر من	0.95	غير مطابق
TLI	-0.075	أكبر من	0.95	غير مطابق
RMR	0.130	أقل من	0.05	غير مطابق
RMSEA	.429	أقل من	0.08	غير مطابق

يُلاحظ من الجدول (1) أن البيانات لم تتطابق مع الأنموذج المفترض، إذ لم تحقق معاييرها. وبهدف الوصول بالأنموذج للمدى المتعارف عليه لمؤشرات حسن المطابقة بما يحقق هدف الدراسة تم استبعاد جميع المسارات غير الدالة بعد التحليل، واستخدام مؤشرات التعديل في ضوء الإطار النظري للدراسة، ويوضح شكل 3 الأنموذج النهائي للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات الدراسة، في حين يشير الجدول 5 لمؤشرات حسن المطابقة للأنموذج النهائي في شكل 3 بعد حذف المسارات غير الدالة، واستخدام مؤشرات التعديل.



شكل (3): الأنموذج السببي (الأمثل)

الجدول (2): قيم مؤشرات مطابقة الأنموذج السببي الأمثل

مؤشرات مطابقة الأنموذج السببي لدى عينة الدراسة	القيمة	معيار المؤشر		حالة المطابقة
$\chi 2$	8.169			
عدد العزوم المميزة للعينة	36			
عدد المعالم المميزة الواجب تقديرها	31			
درجة الحرية	5			
الدلالة الإحصائية	0.147			مطابق
$\chi 2/df$	1.634	أقل من	3	مطابق
CFI	0.999	أكبر من	0.95	مطابق
GFI	0.998	أكبر من	0.95	مطابق
TLI	0.997	أكبر من	0.95	مطابق
RMR	0.004	أقل من	0.05	مطابق
RMSEA	0.023	أقل من	0.08	مطابق

يُلاحظ من الجدول (2) أن مؤشرات مطابقة الأنموذج السببي حققت معاييرها. إذ بلغت قيمة مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط مربعات الخطأ التقريبي (Root Mean Square Error Approximations: RMSEA = 0.023)؛ وهي أقل من حدها الأعلى المعياري (0.08)، وبلغت قيمة مؤشر المطابقة المقارن (Comparative Fit Index: CFI=0.999)؛ وهي أكبر من حدها الأدنى المعياري (0.95)؛ وتطابق مؤشر متوسط الجذر التربيعي للبواقي المعيارية الذي بلغت قيمته (Standardized Root Mean Squared Residual: SRMR=0.003)؛ وهي أقل من حدها الأدنى المعياري (0.05)، ومؤشر جودة القياس (Goodness-of-Fit-Index: GFI=0.998)؛ وهي أكبر من حدها الأدنى المعياري (0.95)، ومؤشر توكر-لويس (Tucker-Lewis: TLI=0.997)؛ وهي أكبر من حدها الأدنى المعياري (0.95)؛ مما يشير إلى مطابقة البيانات للأنموذج السببي؛ وعليه يكون الأنموذج الممثل في شكل (3) هو الأنموذج السببي الأمثل لعلاقة الفضول المعرفي بالشغف الأكاديمي والانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط.

ويعزو الباحثان الاختلاف بين الأنموذج المقترح المبني اعتمادًا على الدراسات السابقة التي جمعت متغيرات الدراسة معًا، والأنموذج النهائي إلى اختلاف خصائص العينة الحالية من حيث انتمائها لمجتمع يختلف اجتماعيًا وثقافيًا عن العينات في الدراسات السابقة التي تم تطبيقها في بيئات أجنبية، إذ أنها تختلف في خصائصها الاجتماعية عن الخصائص الثقافية والاجتماعية للمجتمع واختلاف الأدوات المستخدمة.

نتائج السؤال الأول ومناقشتها " ما الأثر المباشر للفضول المعرفي في الشغف الأكاديمي لدى الطلبة؟"

للتحقق من الأثر المباشر للفضول المعرفي في الشغف الأكاديمي، تم تحليل المسارات، واستخراج قيم بيتا (الأثر المباشر) للفضول المعرفي في الشغف الأكاديمي، والجدول (3) يبين النتائج.

الجدول (3): الآثار المباشرة للفضول المعرفي في الشغف الأكاديمي

المسار			القيم غير المعيارية	القيم المعيارية (بيتا)	الخطأ القياسي	الإحصائي (t)	الدلالة الإحصائية
الفضول	<---	المتناغم	.193	.332	.047	7.088	***
الفضول	<---	الاستحواذي	.204	.373	.055	6.734	***

يُلاحظ من الجدول (3) أن للفضول المعرفي أثر مباشر إيجابي دال إحصائيًا في الشغف المتناغم. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أنّ الفضول المعرفي يمثل دافعًا أساسيًا لتحريك الفرد نحو

شيء معين، وجعله شغوفًا بهذا الشيء، كما أنّ الفضول المعرفي وفقًا للتمان (Litman, 2008) يزيد من الرغبة في المعرفة التي تحفز الفرد على تعلم أفكار جديدة، والقضاء على فجوات المعلومات، وحل المشكلات الفكرية. والشغف الاستحواذي؛ مما يشير إلى أن الأثر المباشر للفضول المعرفي في الشغف الاستحواذي. وعليه، يزداد مستوى الشغف المتناغم والاستحواذي بزيادة مستوى الفضول المعرفي. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أنّ الفضول المعرفي وفقًا للتمان (Litman, 2008) يزيد من الرغبة في المعرفة التي تحفز الفرد على تعلم أفكار جديدة، والقضاء على فجوات المعلومات، وحل المشكلات الفكرية. ويمكن القول بأنّ الفضول المعرفي يشترك مع الشغف المتناغم تحديدًا بأنّ كلاهما بحاجة إلى مستويات عالية من الدافعية، والتدفق، والرفاهية، والتأثير الإيجابي أثناء المشاركة في النشاط. كما يمكن تفسير هذه النتيجة على عكس ما هو متوقع إلى أنه عندما لا يتم إرضاء فضول الفرد المعرفي فإنه يركز على فجوة المعلومات ذاتها التي ولدت لديه الفضول المعرفي، وبالتالي أصبح تركيز الفرد على الفجوة بدلاً من المعرفة ذاتها فينجر تبعًا لذلك لمحاولة سدّ هذه الفجوة عن طريق الشغف الاستحواذي، فينخرط بهذه الفجوة تحت تأثير السيطرة وعدم التحكم، ويتولد لديه نوع من عدم التكيف، وزيادة الانفعالات السلبية (Fayn et al., 2018).

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها ما الأثر غير المباشر للفضول المعرفي في الشغف الأكاديمي من خلال الانفعالات الأكاديمية؟

قبل الإجابة عن السؤال، تم تحليل المسارات، واستخراج قيم بيتا (الأثر المباشر) للفضول المعرفي في الانفعالات الأكاديمية، والأثر المباشر للانفعالات الأكاديمية في الشغف الأكاديمي، والجدول (4) يبين النتائج.

الجدول (4): الآثار المباشرة للفضول المعرفي في الانفعالات الأكاديمية، والآثار المباشرة للانفعالات الأكاديمية في الشغف الأكاديمي

العلاقة بين:			معاملات الارتباط:			النسبة الحرجة	احتمالية الخطأ
			المعيارية	اللامعيارية	الخطأ المعياري		
الفضول	<---	الغضب والملل	-.154	-.251	.047	-5.323	***
الفضول	<---	الأمل	.540	.950	.039	24.300	***
الفضول	<---	الاستمتاع والفخر	.533	.698	.028	25.348	***
الفضول	<---	الخجل والقلق	-.103	-.184	.052	-3.531	***
الفضول	<---	اليأس	-.149	-.285	.059	-4.811	***
الاستمتاع والفخر	<---	المتناغم	.448	.589	.051	11.548	***
الأمل	<---	المتناغم	.129	.126	.036	3.485	***

العلاقة بين:			معاملات الارتباط:			النسبة الحرجة	احتمالية الخطأ
			المعيارية	اللامعيارية	الخطأ المعياري		
اليأس	<---	الاستحواذي	.159	.152	.031	4.839	***
الخجل والقلق	<---	الاستحواذي	.118	.121	.034	3.544	***
الغضب والملل	<---	المتناغم	-.067	-.071	.028	-2.553	.011
الاستمتاع والفخر	<---	الاستحواذي	.426	.593	.060	9.939	***
الأمل	<---	الاستحواذي	.086	.089	.043	2.071	.038
الخجل والقلق	<---	المتناغم	.100	.097	.026	3.762	***

ولدراسة التأثيرات غير المباشرة للفضول المعرفي في الشغف الأكاديمي، تم استخدام طريقة بوتستراببنغ (Bootsrapping)، كما في الجدول (5).

الجدول (5): الأثر غير المباشر للفضول المعرفي في الشغف الأكاديمي من خلال الانفعالات الأكاديمية

المسارات	قيمة بيتا	الحد الأدنى (Lower)	الحد الأعلى (Upper)	الدلالة الإحصائية	القرار
الفضول ---> الاستمتاع والفخر ---> المتناغم	.411	.309	.490	.013	توسط جزئي
الفضول ---> الاستمتاع والفخر---> الاستحواذي	.414	.325	.516	.006	توسط جزئي
الفضول --->الأمل---> المتناغم	.119	.059	.225	.009	توسط جزئي
الفضول ---> الأمل---> الاستحواذي	−.085	-.003	.168	.134	لا يوجد توسط
الفضول ---> الغضب والملل---> الأمل--->المتناغم	.011	.005	.025	.006	توسط جزئي
الفضول ---> الغضب والملل ---> الأمل--->الاستحواذي	.008	.000	.019	.086	لا يوجد توسط
الفضول ---> الغضب والملل --->المتناغم	.018	-.007	.037	.006	توسط جزئي
الفضول ---> الخجل والقلق ---> المتناغم	-.018	-.037	-.008	.005	توسط كلي
الفضل ---> الخجل والقلق ---> الاستحواذي	-.022	-.044	-.007	.011	توسط جزئي
الفضول ---> اليأس ---> الاستحواذي	-.043	-.074	-.022	.005	توسط جزئي
الفضول ---> الأمل---> اليأس---> الاستحواذي	-.020	-.033	-.012	.003	توسط جزئي

من خلال الجدول (4) والجدول (5)، يمكن تلخيص أبرز النتائج المتعلقة بالأثر غير المباشر للفضول المعرفي في الشغف الأكاديمي من خلال الانفعالات الأكاديمية كما يلي:

- للفضول المعرفي أثر غير مباشر دال إحصائيًا في الشغف المتناغم من خلال الاستمتاع والفخر الأكاديمي، والأمل الأكاديميّ. وهذا أمر منطقي حيث إنّ تحقيق الفضول المعرفي وسدّ الفجوة المعرفية، واكتشاف حقائق، ومفاهيم جديدة يولد انفعالات موجبة كالاستمتاع والفخر الأكاديميّ، والأمل الأكاديميّ، والتي بدورها تزيد من مستويات الشغف المتناغم، فأصل الشغف المتناغم قائم على الانفعالات الموجبة.

- للفضول المعرفي أثر غير مباشر دال إحصائيًا في الشغف المتناغم من خلال الغضب والملل الأكاديمي، والخجل والقلق. وهذا يعني أن أفراد عينة الدراسة ذوي المستوى المرتفع من الفضول المعرفي يقل لديهم مستوى الغضب، والملل الأكاديمي، والخجل، والقلق، وبالتالي يزداد لديهم مستوى الشغف المتناغم. فالفرد الذي يبحث عن المعرفة، ويكتسبها، ويُجربها، ويُبلورها، ويُعيد تطبيقها، ويُسخر سلوكه نحو البحث عن معلومات جديدة لا يمكن للملل الأكاديميّ أنّ يعتريه، ولا يمكن للمشاعر السلبية أنّ تسيطر عليه. كما أنّ الشخص الذي يوصف بأنه ذو فضول معرفي يجب أنّ يسأل، ويحاور، ويناقش، ومن خلال هذه المهارات فإنه يقضي على شعوره بالخجل، ويصبح جريء في سبيل المعرفة. ويمكن القول أيضًا أنّ الملل الأكاديمي يتولد من خلال عدم مواءمة المهام والأنشطة مع مقدرات الفرد، لكنّ في حال الفضول المعرفي فلا مكان للملل، فهو على الأغلب من أبرز استراتيجيات خفض الملل الأكاديمي وتقليله (Collins et sl., 2004).
- للفضول المعرفي أثر غير مباشر دال إحصائيًا في الشغف الاستحواذي من خلال الاستمتاع والفخر الأكاديمي، والأمل الأكاديمي، وهذا يعني أن أفراد عينة الدراسة ذوي المستوى المرتفع من الفضول المعرفي يزداد لديهم مستوى الفخر والاستمتاع الأكاديمي والأمل الأكاديمي، وبالتالي يزداد لديهم مستوى الشغف الاستحواذي. وربما يعود السبب لهذه النتيجة حسب رأي الباحثين إلى أنّ السعيّ وراء الفضول المعرفي الذي يركز فيه الفرد على الفجوة المعرفية وليس على المعرفة قد يخلق نوعًا من الشعور بالاستمتاع والفخر الأكاديمي، والأمل، وبالتالي يرافقه زيادة في مستويات الشغف الاستحواذي. فعلى سبيل المثال؛ كانت دراسة المادة المظلمة في الفضاء الخارجي إلى يومنا هذا ضربًا من التكهنات والفرضيات غير المدعومة، لكنّ أغلب من درسها وعمل نماذج عنها–ومن ضمنهم آينشتاين– افتخر بذلك، واستمتع فيه، وقاده الأمل بهذه الأمور إلى حد الشغف الاستحواذيّ، على الرغم من عدم وجود إجابات صحيحة في ذلك.
- للفضول المعرفي أثر غير مباشر دال إحصائيًا في الشغف الاستحواذي من خلال الخجل والقلق الأكاديمي، واليأس الأكاديميّ. مما يشير إلى أن أفراد عينة الدراسة ذوي المستوى المرتفع من الفضول المعرفي يقل لديهم مستوى الخجل والقلق الأكاديمي واليأس الأكاديمي، وبالتالي يزداد لديهم مستوى الشغف الاستحواذي. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أنّ الفرد في

حالة الفضول المعرفي يصل إلى مرحلة من السيطرة والتحكم واليقين يصبح فيها أكثر تركيزًا، وأكثر إدراكًا للتهديدات المحيطة، مما يولد عنده دورة من الحماية الذاتية المغلقة (a cycle of self-protection) يحمي الفرد من خلالها نفسه من الانفعالات السالبة، أو أي مصدر تهديد أخر قد يؤثر في سعيه للحصول على المعرفة، أو يقوده إلى الاكتشاف، حتى لو كان هذا السعيّ بلا فائدة؛ بمعنى أنّ فضوله المعرفي لم يوصله إلى نتيجة، أو جعله يركز على الفجوة المعرفية أكثر من المعرفة نفسها (Trudewind, 2000).

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية جزئيًا مع نتيجة دراسة رحيمي وفيرلاند (Rahimi & Vallerand, 2021) التي أظهرت نتائجها أن الشغف الاستحواذي كان مرتبطًا بشكل إيجابي بالانفعالات السلبية، في حين أن الشغف المتناغم كان مرتبطًا بشكل موجب بالانفعالات الإيجابية. واتفقت مع نتيجة دراسة مويس وآخرين (Muis et al., 2021) التي أظهرت أنّ الفضول المعرفي ارتبط بشكل سالب بالارتباك والملل الأكاديميّ. ومع دراسة شوبرت وآخرون (Schubert et al., 2022) التي أظهرت أنّ الفضول المعرفي زاد من مستويات الانفعالات الموجبة

فيما اختلفت نتائج الدراسة الحالية جزئيًا مع نتيجة دراسة بيرق وآخرون (Berg et al., 2020) التي أظهرت أنّ الشغف المتناغم لم يتنبأ بتغيير الانفعالات من سالبة أو موجبة إلى العكس.

التوصيات والمقترحات البحثية:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإنها توصي بما يأتي:

1. تعزيز الفضول المعرفي لدى طلبة التمريض الذي يركز على المعرفة نفسها، ويولد حالة من البحث، وطرح الأسئلة، والانفعالات الموجبة وصولاً لتكوين شغف أكاديميّ متناغم.
2. زيادة الشغف المتناغم لدى الطلبة من خلال تقديم وعمل الأنشطة والمهمات الأكاديمية التي تحتوي في طبيعتها على التنوع، وتعكس المميزات التي يحبها الطلبة، وتنسجم مع الأنشطة الأخرى في حياة الطالب، وتُكملها.
3. التقليل قدر الإمكان من الشغف الاستحواذي، وذلك من خلال زيادة مقدرات الطلبة في التحكم والسيطرة على النشاطات والمهمات الأكاديمية المختلفة، والتأكيد على أنّ تكون انفعالات الطلبة في هذه الأنشطة موجبة من خلال العمل التعاوني، واللعب، وتقديم النصح والإرشاد.
4. إجراء دراسة تتضمن الكشف عن العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وبين الشغف

الأكاديميّ.

5. إجراء دراسة بعنوان نمذجة العلاقة بين المرونة العاطفية والشغف الأكاديميّ وتحقيق الهوية الأكاديمية.

References:

Al-Dardir, Abd al-Moneim and Abd al-Sami`, Muhammad and Ahmad, Shereen. (2020). Psychometric properties of the academic emotions scale for university students. *Journal of Educational Sciences*, 42, 16-48.

Al-Jarrah, Abdel Nasser and Al-Rabee, Faisal. (2020). Academic passion and its relationship to academic burnout among Yarmouk University students. *The Jordanian Journal of Educational Sciences, 16* (4), 519-539.

Al-Rabee, Faisal. (2020). Cognitive curiosity and its relationship to perceived self-efficacy among Yarmouk University students. *Journal of the Association of Arab Universities for Research in Higher Education, 40*(2), 35-52.

Berg, S., Forest, J., & Stenseng, F. (2020). When passion does not change, but emotions do: Testing a social media intervention related to exercise activity engagement. *Frontiers in Psychology*, 11, 71.

Bryman, A., & Cramer, D. (1997). *Quantitative data analysis with SPSS for Windows: A guide for social scientists*. London, UK: Routledge.

Collins, P., Litman, A., & Spielberger, D. (2004). The measurement of perceptual curiosity. *Personality and Individual Differences*, *36*(5), 1127-1141.

Fayn, K., Silvia, J., Erbas, Y., Tiliopoulos, N., & Kuppens, P. (2018). Nuanced aesthetic emotions: Emotion differentiation is related to knowledge of the arts and curiosity. *Cognition and Emotion, 32*(3), 593-599.

Gkorezis, P., Mousailidis, G., Kostagiolas, P., & Kritsotakis, G. (2021). Harmonious work passion and work-related internet information seeking among nurses: The mediating role of intrinsic motivation. *Journal of Nursing Management, 29*(8), 2534-2541.

Guerin, B. (2001). Replacing catharsis and uncertainty reduction theories with descriptions of historical and social context. *Review of General Psychology, 5*(1), 44-61.

Hamada, Lulwa and Hourani, Mohamed. (1998). Cognitive curiosity and its relationship to the mental superiority of kindergarten children. *The*

Public Authority for Applied Education and Training, College of Education. 1, 511- 547.

Hargittai, I. (2010). *Drive and curiosity: what fuels the passion for science*. Prometheus Books. London Press.

John, O. P., & Srivastava, S. (1999). The big five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), Handbook of personality: Theory and research (pp. 102–138). Guilford Press, US.

Kulathissa, K. (2020). *Impact of passion on Cognitive curiosity of science and technology scientists in Sri Lanka* (Doctoral dissertation, Belihuloya, Sabaragamuwa University of Sri Lanka).

Leech, N. G., Barrett, K.C., & Morgan, G.A. (2011). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation* (4th ed.,). Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

Liston, P., & Garrison, W. (2004). *Teaching, learning, and loving: Reclaiming passion in educational practice*. New York: Routledge.

Liston, P., & Garrison, W. (2004). *Teaching, learning, and loving: Reclaiming passion in educational practice*. New York: Routledge.

Litman, A. (2008). Interest and deprivation factors of Cognitive curiosity. *Personality and Individual Differences*, *44*(7), 1585-1595.

Litman, A., & Spielberger, D. (2003). Measuring Cognitive curiosity and its diversive and specific components. *Journal of personality assessment*, *80*(1), 75-86.

Louis, C., & Vallerand, J. (2015). A successful creative process: The role of passion and emotions. *Creativity Research Journal, 27*(2), 175-187.

McBrien, A., Wild, M., & Bachorowski, J. A. (2020). Social–emotional expertise (SEE) scale: development and initial validation. *Assessment*, *27*(8), 1718-1730.

Mijksenaar, P. (2003). *Maps as public graphics: about science and craft, curiosity and passion. Visual Information for Everyday Use: Design and Research Perspectives*. London, UK: Taylor & Francis, 211-225.

Muis, R., Chevrier, M., Denton, A., & Losenno, M. (2021). Cognitive emotions and Cognitive cognition predict critical thinking about socio-scientific issues. *Frontiers in Education*, 6, 669-708.

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational psychology review, 18*(4), 315-341.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91–105.

Rahimi, S., & Vallerand, J. (2021). The role of passion and emotions in academic procrastination during a pandemic (COVID-19). *Personality and Individual Differences*, *179*, 110-152.

Roberts, L. W., Keller, R., & Welsh, E. (2022). Spark: Students Describe Curiosity and Passion for Learning. *Portal: Libraries and the Academy*, *22*(3), 613-630.

Ruiz-Alfonso, Z., & León, J. (2019). Teaching quality: Relationships between passion, deep strategy to learn, and Cognitive curiosity. *School Effectiveness and School Improvement*, *30*(2), 212-230.

Schubert, S., Pekrun, R., & Ufer, S. (2022). The role of Cognitive emotions in undergraduate students' proof construction. *ZDM–Mathematics Education*, 1-16.

Sverdlik, A., Rahimi, S., & Vallerand, R. J. (2021). Examining the role of passion in university students' academic emotions, self-regulated learning and well-being. *Journal of Adult and Continuing Education*, 12, 43-66.

Trudewind, C. (2000). *Curiosity and anxiety as motivational determinants of cognitive development*. Trust,New York.

Turner, E., & Schallert, L. (2001). Expectancy–value relationships of shame reactions and shame resiliency. *Journal of Educational Psychology*, 93, 320–329.

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

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

Vogl, E., Pekrun, R., Murayama, K., Loderer, K., & Schubert, S. (2019). Surprise, curiosity, and confusion promote knowledge exploration Evidence for robust effects of Cognitive emotions. *Frontiers in Psychology*, 10, 24-74.

Voskuilen, C. (2010). Curiosity, D*emand Characteristics, and the Tip-of-the-Tongue State*. Macalester College. New-yourk.