الشغف الأكاديمي وعلاقته بأنماط الدافعية الأكاديميّة لدى طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت

د. يوسف راشد المرتجي
قسم علم النفس- كلية التربية الاساسية
الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب
دولة الكويت
Dr.almurtaji@hotmail.com

د. أحمد سعيدان مهدي العازمي
قسم علم النفس- كلية التربية الاساسية
الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب
دولة الكويت
Dr.ahmadalazmi@gmail.com

http: //dx.doi.org/10.12785/jeps/250104

الشغف الأكاديمي وعلاقته بأنماط الدافعية الأكاديميّة لدى طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت

د. يوسف راشد المرتجي
قسم علم النفس- كلية التربية الاساسية
الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب
دولة الكويت

د. أحمد سعيدان مهدي العازمي
قسم علم النفس- كلية التربية الاساسية
الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب
دولة الكويت

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على نوع الشغف الأكاديمي المتناغم والشغف الاستحواذى، وعلاقتهما بأنماط الدافعية الأكاديميّة، ودلالة الفروق عليهما تبعًا للجنس والمستوى التحصيلي لدى طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت. وطُبقَت الدراسة على عينة من (409) طالبًا من الجنسين، طُبِقَ عليهم كلّ من مقياس الشغف الأكاديمي لفاليراند(Vallerand) ترجمة فارس (2021)، ومقياس الدافعية الأكاديميّة ترجمة عصفور (2016). وأشارت النتائج إلى أنَّ الطلبة يميلون إلى استخدام الشغف المتناغم بصورة أكبر من الشغف الاستحواذي في الأنشطة الأكاديميّة. ووجود ارتباط موجب بين الشغف المتناغم وكلّ من أنماط الدافعية الأكاديميّة غير الجوهرية: التنظيم السطحي، والمغروس والمتطابق، والأنماط الجوهرية: الإثارة والإنجاز والمعرفة الارتباط، ووجود ارتباط موجب بين الشغف الاستحواذى و كلّ من ضعف الدافعية وانماط الدافعية الأكاديميّة غير الجوهرية: التنظيم السطحي، والمغروس والمتطابق، والأنماط الجوهرية: الإثارة والإنجاز والمعرفة. كما تبيَّن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود للجنس او المستوى التحصيلي في كلّ من الشغف المتناغم والشغف الاستحواذى، ووجود فروق تعود للجنس في دوافع: التنظيم السطحي، والتنظيم المغروس والتنظيم المتطابق، والإنجاز والمعرفة. في اتجاه الاناث.

الكلمات المفتاحية: الشغف الأكاديمى، الدافعية الأكاديميّة، أنماط، كلية التربية، دولة الكويت.

* تاريخ تسلم البحث: 2023/9/21 * تاريخ قبوله للنشر: 2024/1/9

Academic Passion and its Relationship to Academic Motivation Patterns Among Students of the College of Basic Education in the State of Kuwait

Dr. Yousuf Rashid Almurtaji
Faculty of Basic Education
Public Authority for Applied Education and Training- Kuwait

Dr. Ahmad saidan Mahdi alazemi
Faculty of Basic Education
Public Authority for Applied Education and Training- Kuwait

Abstract

The study aimed to identify the type of harmonious academic passion and obsessive passion, and their relationship to academic motivation patterns, and the significance of differences on them according to gender and achievement level among students of the College of Basic Education in the State of Kuwait. The study was applied to a sample of (409) students of both sexes, to whom both the Vallerand Academic Passion Scale (2021) and the Academic Motivation Scale (2016) were applied. The results indicated that students tend to use harmonious passion more than obsessive passion in academic activities. There is a positive correlation between harmonious passion and each of the non-essential academic motivation patterns: superficial, implanted and congruent organization and intrinsic patterns: excitement, achievement, and knowledge correlation. In addition, there is a positive correlation between obsessive passion and both poor motivation and non-essential academic motivation patterns: superficial, implanted and identical organization, and intrinsic patterns: excitement, achievement and knowledge. It was also found that there were no statistically significant differences due to sex or achievement level in both harmonious passion and obsessive passion, but there were differences due to gender in motives: superficial organization, implanted organization, identical organization, achievement and knowledge in the direction of females.

Keywords: Academic Passion, Academic Motivation, Patterns, College of Education, State of Kuwait.

الشغف الأكاديمي وعلاقته بأنماط الدافعية الأكاديميّة لدى طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت

د. يوسف راشد المرتجي
قسم علم النفس- كلية التربية الاساسية
الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب
دولة الكويت

د. أحمد سعيدان مهدي العازمي
قسم علم النفس- كلية التربية الاساسية
الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب
دولة الكويت

المقدمة

إنَّ الشغف الأكاديمي هو مصطلح شائع وكثير الاستخدام في تخصص علم النفس التربوي، ويشار إليه كتفسير لدافعية التعلُّم لدى الطلبة والممارسة، والوصول إلى الإنجاز المرتفع، ويستدلُّ عليه من خلال السياق، كشارح لأنشطة التعلُّم المكثفة والمرتبطة بالأداء المرتفع والإنجاز العالى (Delcourt, 2003).

وتتعدد طرق الرؤية للشغف، فقد يراه البعض سمة شخصية ثابتة مميَّزة، ويربطه البعض الأخر بالاهتمامات والتفضيلات والميول، ويربط البعض بينه وبين العمليات الإبداعيَّة والخصائص الإبداعيَّة للأفراد، ويؤكد علماء النفس على الجانب التحفيزي الدافعى للشغف، حيث ينظر إليه على أنَّه أهداف ذات أولوية عالية ونتائج وجدانية هامة للفرد، يبذل فيه الفرد جهدًا كبيرًا، ويمضي وقتًا طويلاً في الوصول إلى أهدافهم المرغوبة له، أو في النشاط الذي يحبه (Gange, 2007; Florida, 2002). ويرى (Vallerand et al., 2003) أنَّ الشغف الأكاديمي يعبر عن ميل قوى لدى الطالب نحو نشاط معين يستثمر فيه الوقت والطاقة، كما يراه (Cardon, Sudek & Mitteness, 2009) بأنَّه ميل طويل الأمد لشخص نحو نشاط يتميَّز بتجارب المتعة والتفضيل والإعجاب، يرتبط بدافع قوي تجاهه ومثابره في الأداء. ويعرف الشغف الأكاديمي بأنه اهتمام الطالب في مجال معين، والتركيز فيه مدة طويلة من الزمن، مع عدم اهتمامه بالأنشطة التي تهم الطلبة الأخرين، وميله إلى التركيز على تحسين كفاءته الذاتية في الجوانب الأكاديميّة.

وقام فاليراند وآخرون بتطوير نموذج ثنائي للشغف الأكاديمي وذلك في ضوء نظرية تقرير المصير لديسي وريان والتي تشير إلى أنَّ هناك ثلاثة عناصر أساسية للنظرية: يتفاعل البشر بطبيعتهم مع إمكاناتهم وإتقان قواهم الداخلية (مثل المحركات والعواطف) البشر لديهم

ميل متأصل نحو تنمية النمو والأداء المتكامل التطور الأمثل والأفعال المثلى متأصلان في البشر لكنهما لا يحدثان تلقائيًا، حيث يفترض هذا النموذج أنَّ المتعلمين يكون لديهم الحرص الكافي من اجل معرفة بيئتهم التعليمية من اجل التطور في المؤسسة التعليمية وهذا يدفعهم إلى أن يكونوا أكثر قدرة على القيام بأنشطة معرفية متنوِّعة ويتفاعلون معها، أنَّ الشغف الأكاديمي يصبح اكثر توجيهًا نحو تكامل المعرفة لدى المتعلمين لأنه من خلاله تبرز هوية الافراد مع الأنشطة التي يتفاعلون فيها، فالنشاط الذي يمارسه الفرد بشكل منظم يندمج في مرحلة ما ويصبح ذو قيمة عالية عند الفرد، وبالتالي يقوده إلى حالة من الشغف اتجاه تلك الأنشطة، وبحسب نظرية تقرير المصير فإنَّ هنالك عوامل في البيئة تتداخل لتصبح ذات تأثير مسيطر او غير مسيطر على السلوك (Sheldun & Ryan, 2002:101)

ووفقًا لهذا النموذج، فإن (Vallerand, at.al, (2003 يرى وجود نمطين من الشغف، أولاً: الشغف الأكاديمي المتناغم الذي ينتج عن الاستقلالية الذاتية والاستعداد للنشاط الذي يتطابق مع هوية الفرد. ثانيًا: الشغف الأكاديمي الاستحواذي الذي ينتج عن التخطيط والخضوع القهري للنشاط والشعور بالتقيد به مع غياب التحكم.

والطلبة ذوو الشغف الأكاديمي المتناغم تكون لديهم مشاعر إيجابية وقدرة على إتخاذ القرار والشعور بالحرية في القيام بالنشاط الذي يريده، والقدرة على التركيز بالمهام التعليمية مما ينعكس ذلك ايجابيًا على حياتهم الأكاديميّة، على العكس من ذلك فإنَّ الشغف الأكاديمي الاستحواذي يتسم فيه الأفراد بالمشاعر السلبية ويفقدون القدرة على السيطرة على النشاطات بسبب فقدانهم للسيطرة التكيفية لوجود ضغوط داخلية تسيطر عليهم أو ضغوط أخرى من قبل اشخاص أخرين، ممّا يؤدي بهم ذلك إلى عدم قدرتهم على التفاعل مع النشاطات الصفية ويكون سببًا في انشغالهم وإبعادهم عن النشاط الحقيقي، وينخرط الطلبة في الشغف المتناغم بكامل إرادتهم في النشاط. ولا يشكل هذا الانخراط صراعا أو تعارضا مع مجالات الحياة الأخرى، وهنا يسيطر الفرد على الشغف (Schellenberg, Gaudreau & Crocker, 2013).

ينخرط الطلبة فى الشغف الإستحواذي في النشاط بسبب الضغط الداخلي، أو ضغط الأشخاص الآخرين. والانخراط في هذا النشاط يلهي الشخص ويبعده عن مجالات الحياة الأخرى، وفي هذه الحالة فإن الشغف هو الذي يسيطر على الفرد، ورغم أنَّ الأفراد يحبون هذا النشاط، فهم يشعرون بأنهم مجبرون على المشاركة فيه، بسبب هذه الحالات الطارئة الداخلية التي تسيطر عليهم في نهاية الأمر. ويحتل النشاط حيزًا غير مناسب في هوية الشخص، ويسبب تعارضًا مع الأنشطة الأخرى في حياته، الأمر الذي قد يؤدي إلى تعرضهم لبعض المظاهر

السلبيّة، ويؤدى نمط الشغف الاستحواذى إلى وجود مستويات مرتفعة من التوتر يرتبط بالاستثارة الانفعالية العالية والإصرار الصارم تجاه الأنشطة الأكاديميّة والتي تضع الأفراد في خطر الانخراط في السلوكيات التعليمية الغير صحيحة في محاولة منهم للتعامل مع التوتر الذي يتعرضون له؛ وهو ما يقود إلى الإجهاد والأنماط السلوكية الصارمة في الأنشطة الأكاديميّة، فحين يشعر الأفراد المتحمسون ذوو النمط الإستحواذي تدخلاً مسيطرًا ينتج عنه الشعور بأن النشاط الانفعالي يتحكم في الفرد ويمكن أن يؤدي إلى نتائج نفسية سلبية، وينتج عنه شعور الفرد بأنّه مجبر على الإنخراط في نشاط ما (Vallerand, 2008).

حظي تأثير النموذج الثنائى للشغف على توافق الأفراد باهتمام واسع في علم النفس في العقدين الماضيي (Liu et al., 2011) فقد كشفت الدراسات أنَّ الشغف المتناغم يرتبط ارتباطًا إيجابيًا مع التوافق والتدفق والمشاركة والتأثير الإيجابي والأداء والهناء الشخصي، والرضا عن الحياة. (Vallerand et al., 2003; Carpentier et al., 2012; Lavigne and Crevier-Braud, 2012 ;).

بينما أكدت نتائج عدد من الدراسات ارتباط (Curran et al., 2015; Vallerand, 2017) الشغف الإستحواذى بعدم التوافق، والمشاعر السلبية، والقلق، والإكتئاب، والتوتر والضغط، والإستنزاف الانفعالي، والصراع بين العمل والأسرة، وإنعدام الثقة بين الأشخاص (Stenseng et al., 2011; Vallerand et al., 2010; Houlfort et al., 2018).

وتشير نتائج البحوث في الشغف الأكاديمي إلى دور وتأثير الشغف بالأنشطة الأكاديميّة على الازدهار الأكاديمي. وذلك من خلال ما يسهم به الشغف الأكاديمي في رفع التأثير الإيجابي والمعنى والدافعية بالأنشطة الأكاديميّة مما يمكن أن يحفِّز ازدهار الطلبة الأكاديمي (Stoeber et al., 2011).

وتأتى علاقة أنماط الدافعية بالشغف من كون أنَّ معظم السلوك البشري مدفوع وموجه بالأهداف وأن بعض هذه الأهداف قد لا تكون دائمًا داخل وعي الفرد، وقد يعجز أحيانًا عن التعبير عنها، وتمثل دائمًا قوة دافعة توجه وتنظم نشاط الفرد، وتمد الفرد بالمعنى والانسجام وتهيئ المسرح لكل المكونات الاخرى للفرد كي يعمل بشغف وبشكل هادف ومتناغم" (أبو هلال، ودرويش، 2005)، كما يرى ويرى Deci, E & Ryan (1990) إنَّ إثارة الدافعية للمتعلمين تزيد من فعالية تعّلمهم، وتيسر تفاعلهم بإيجابية أكثر، وترفع من حماسهم للاشتراك في مواقف التعلُّم الصفية. والدافعية للتعلُّم الصفي لها أهمية في رفع الشغف الأكاديمي الإيجابي مما يقود إلى زيادة انتباه الطالب، وزيادة وقت اندماجه في الأنشطة التعليمية وتركيز وعزو

نجاحه وفشله إلى عوامل داخلية وسيطرته على العوامل المؤثِّرة في انجاز مهمة التّعلُّم، ويسهم ذلك في زيادة جهده وسيطرته على خبرات التعلُّم ويزيد من دافعيته.

والسلوك الإنساني بأنواعه لا يمكن فصله عن العوامل الدافعة المحرِّكة له، فوجود الدافعية أحد الشروط الأساسية للتعلُّم الإنساني بصفه عامة، فلا يمكن أن يتحرك الفرد ويبذل الجهد في سبيل اكتساب سلوك أو مهارة أو معرفة جديدة أو تعديل اتجاه أو سلوك موجود دون دافع لذلك، لذلك كان البحث في الدوافع المحرِّكة للتعلُّم من الموضوعات الرئيسية في مجال علم النفس عام وفى التخصصات التربوية منه خاصة، ويتم دراسة مفهوم الدافعية من خلال ثلاث مجموعات من العمليات هي الأولى هي العمليات الموجِهة مثل الأهداف أو ما يرتبط بالأهداف من مفاهيم مثل الحاجات والاهتمامات، والثانية العمليات المثيرة أو المحفِّزة خصوصًا الانفعالات والثالثة العمليات المنظِمة، أي العمليات المسؤولة عن المحافظة على التركيز على الهدف (Ford, & Nicholls, 1991).

وتعدُّ الدافعية للتعلُّم حالة متميَّزة من الدافعية العامة، وتشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه إلى الموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار فيه حتى يتحقِّق التعلُّم، بغض النظر عن القدرات العقلية للمتعلمين فهناك علاقة موجبة بين دافعية الإنجاز والمثابرة في العمل والأداء الجيد، بما يساهم في المحافظة على مستويات أداء مرتفعة للطلبة، كذلك فإنَّ دافعية التعلُّم وسيلة جيدة للتنبؤ بالسلوك الأكاديمي المرتبط بالنجاح أو الفشل في المستقبل (علاونة، 2004).

وقدمت نظرية العزو تفسيرًا لدافعية التعلُّم، من أنَّ الدافعية للتعلُّم ترتكز على عزوه، لسبب نجاحه أو فشله، وهو ما يمثل الأساس بالنسبة لسلوك الفرد، فالطالب الذي يرجع نجاحه او إخفاقه إلى أسباب بإمكانه التحكم فيها من خلال الجهد المبذول، أو الاستراتيجيات المتبعة في عملية التعلُّم لديه، ويمتلك الشعور بالقدرة على التحكم في سير العملية التعليميّة يتمكن إثارة الدافعية لديه وبالتالي النجاح، بينما الطالب الذي يعزو نجاحه أو فشله إلى أسباب خارجة عن نطاق تحكمه مثل (سوء الحظ، مزاج المعلم السيئ. وغيرها) قد لا يتمكن من إثارة الدافعية لديه وبالتالي قد يخفق في تحقيق الأهداف الأكاديميّة له (Wiener, 1992).

ويربط التفسير الذى قدمته نظرية التوقعات ووجهة الضبط بين الدافعية وبين الشغف، حيث ترى هذه النظرية أنَّ توقع المعززات وقيمتها يحدِّد السلوك، ويعتمد هذا التوقع على الإدراك الذاتي لاحتمال تعزيز السلوك، ومثال ذلك: ارتفاع تحصيل طالب في مادة ما قد يرتبط بشغفه وحبه لهذه المادة او بالتخصص الذى يرغب فيه بالمستقبل، وهو ما يجعل الأداء

يرتفع بمعزِّز ثانٍ للدافعية وهو العمل بالمهنة المرتبطة بتلك المادة، والأفراد يعممون المعتقدات بالنظر إلى توافق التعزيز ليس فقط من خلال المعتقدات في التعزيز في ذلك الموقف، بل من خلال تعميم التوقعات التي تبنى على الخبرات في المواقف المشابهة، ويتضح إلى جانب ذلك، بأنَّ المعتقدات إذا تكوَّنت، فمن الصعب أن تتغير وهي تؤثِّر تأثيرًا فعَّالاً في السلوك، (زايد، 2003).

وقدت نظرية توجهات الدافعية للأهداف تفسيرًا لأنماط الدافعية المحركة للتعلُّم، حيث تبيّن من خلال الدراسات أنَّ بإمكان القائمين على عملية التعلُّم أن يتحكموا ببيئة الصف لتشجيع الطلبة على التوجه نحو الإتقان في تعلُّمهم. (Ames, 1984)، ويرى (Ames, 1992, 261) أنَّ أنماط الدافعية الموجهة للأهداف متباينة الخصائص تستدعى بواسطة مطالب بيئيّة أو تعليميّة مختلفة، وتظهر عندما يتبنى الطالب هدفا بعينه سواء كان قصيرًا أم طويل المدى، في حين يراها (Elliot & McGregor, 2001) بأنَّها تمثيلات معرفية توجِّه الفرد نحو أهداف أو غايات خاصة.

واستمدت توجهات الأهداف الدافعية من أعمال كلٍّ من Nicholls وDweck التي استهدفت تفسير سلوك الأفراد في عملية التعلُّم، واقترحت وجود نوعين من الدوافع للمتعلمين (Chan Leung & Lai; 2004):

الأولى: الأهداف الموجَّهة نحو الأداء: وتشير إلى ما يتبناه الفرد من أهداف لكي يثبت جدارته في بيئة التعلُّم وفى مواقف التنافس، حيث يتوجَّه الأفراد في هذه الأهداف لإثبات التفوق، والحصول على أفضل الدرجات والعلامات، يأخذ النوع الأول من الأهداف شكل السعي وراء زيادة المعرفة لذات المعرفة والتمكن أو الإتقان للشيء المتعلم لذات الإتقان

الثانية: هي الأهداف الموجَّهة نحو التعلُّم: حيث يتبنى الأفراد أهدافًا تسمح لهم بالتمكن من المواد المتعلمة والسلوكيات الجديدة، ويهتمون بزيادة الفهم للموضوعات المتعلمة عن طريق التركيز على اكتساب المهارات المتعلقة بالمهام، النوع الثاني تشتق في الغالب من التوقعات الاجتماعيّة او من القيمة المرتبطة بما يترتب على أداء المهمة مثل الثناء والمديح أو المكافأة المادية.

ويفترض الاتجاه المعرفي أنَّ الفرد مدفوع في أداءاته المختلفة بهدف الحصول على التوازن المعرفي، وأن طبيعة الدافعية التي تسود أداءاته، وتفاعله مع المواقف والخبرات المختلفة هي دافعية داخلية بهدف تحقيق ما يُسمّى التوازن، لذلك يكاد يكون مفهوم حاجة التوازن المعرفي يرادف مفهوم الدافعية، ثم ظهر مفهوم الدافعية الداخليّة للتعلُّم؛ فالطالب ينجذب إلى

القيام بنشاطات معينة بغض النظر عن العوامل الخارجية، و ميَّز ديسي بين نوعين للدافعية على أساس اختلاف الأهداف أو الأسباب التي تؤدي إلى الفعل، هما: الدافعية الداخلية والتي تشير إلى القيام بشيء ما نتيجة عوامل تتعلق بالشخص نفسه أو بالمهمة التي يقوم بأدائها. أمَّا الدافعية الخارجية فتشير إلى القيام بشيء ما نتيجة عوامل خارج الشخص أو غير متعلقة بالمهمة التي يقوم بأدائها كالحصول على الدرجة العالية في الامتحان. وأوضح ديسى أنَّ كيفية الأداء يمكن أن تكون مختلفة جدًا عندما يكون الفرد مدفوعًا بأسباب داخلية في مقابل الخارجية (Deci, 1996).

وقدَّم Valerand نموذجه لأنماط الدافعيّة الأكاديميّة من خلال تفسير نظرية تقرير المصير للدافعيّة، ووفق هذه النظرية فإنَّ المتعلمين يختلفون في دوافعهم في المواقف الأكاديميّة، ويعبر عن الدافع وفق متصل يبدأ من ضعف الدافعية ثم من الدوافع غير الجوهرية ثم الدوافع الجوهرية، وأنواعها كالآتي (Valerand, 2003):

ضعف الدافعية: ويشير هذا النوع إلى العجز المتعلم والشعور بعدم الكفاية وضعف السيطرة، ويمثل أقصى درجة انخفاض للدافعية.

الدوافع غير الجوهرية، وتشمل (Corr & Mathews, 2009):

دافع التنظيم السطحي: ويمثل أقل درجة من الاستقلالية ويكون الفرد مدفوعًا للحصول على الثواب أو تجنب العقاب، ولا يعكس رغبته الحقيقية، ويمثل استجابة للحالات الطارئة الخارجية.

دافع التنظيم المغروس: ويشير إلى القيام بالسلوك لتجنب الشعور بالألم أو الحصول على استحسان الأخرين.

دافع التنظيم المتطابق: حيث يقوم الطالب بالسلوك الذي يشعر بأنَّه هام بالنسبة له ومتطابق مع أهدافه وقيمه بما يشير إلى تأكيد الذات والقيام بالسلوك بصورة اختيارية.

دافع التنظيم المتكامل: وهو أكثر اشكال الدوافع غير الجوهرية تطورًا ويقترب من الدوافع الجوهرية، وتشير إلى أنَّ ما يقوم به الطالب من سلوك يستدمج في ذاته مع أهدافه وقيمه

الدوافع الجوهرية: تشير الدوافع الجوهرية وفق نظرية التقرير الذاتي إلى أنَّ الفرد يقوم بالسلوك لأنَّ ذلك السلوك بشكل خاص يشعره بالرضا والسعادة المشتق من الأداء بشكل طوعي وبشغف، وبغياب أي إثابة خارجية وتشمل (Deci & Ryan, 1990):

الدافع للإثارة: وتحدث من انخراط الطالب في عمل أو سلوك بهدف الشعور بالإثارة مثل المتعة الحسية أو الخبرات الجمالية أو المتعة والإثارة المشتقة من انخراط المتعلم في السلوك.

الدافع للإنجاز: ويرتبط السلوك بالإحساس بالرضا والسعادة الناتجة عن محاولة الطالب انجاز أو ابتكار شيء ما.

الدافع للمعرفة : ويرتبط السلوك هنا بالدافع للاكتشاف، والفضول والحاجة للفهم والمعرفة ويكون الرضا والسعادة ناتجًا عن التعلُّم والاكتشاف ومحاولة فهم شيء جديد.

الدراسات السابقة

قامت عدد من الدراسات التي حاولت فهم دور الشغف وعلاقته بالعديد من المتغيرات الأكاديميّة بما في ذلك الدافعية الأكاديميّة. فقد هدفت دراسة العلوان والعطيات (2010) إلى تقصي العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديميّة والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان في الأردن. واستخدمت المنهج الوصفى الارتباطى، تكوَّنت عينة الدراسة من (111) طالبًا وطالبةً؛ طُبِقَ عليهم مقياس الدافعية الداخلية الأكاديميّة المطوّر، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة(0.01)، بين الدافعية الداخليّة والتحصيل الأكاديمي للطلبة. كما كشفت النتائج عن وجود فروق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة(0.01)، بين الطلبة مرتفعي التحصيل والطلبة متدني التحصيل في الدافعية الداخلية الأكاديميّة لصالح الطلبة ذوي الدافعية الداخلية، في حين لم تظهر النتائج وجود فروق بين الذكور والإناث في الدافعية الداخلية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أنَّه يمكن التنبؤ بتحصيل الطلبة من خلال معرفتنا بدافعيتهم الداخلية.

وتوجَّهت دراسة Schellenberg, Gaudreau & Crocker, (2013) بهدف بحث العلاقة بين نوعى الشغف الأكاديمي والتوافق وأنماط التعلُّم لدى طلبة الجامعات بكندا، وتمَّ استخدام المنهج الوصفى. و بلغ عدد العينة (421) الذين طُبِقَ عليهم مقاييس للشغف الأكاديمي والتوافق وأنماط التعلُّم، وأشارت النتائج إلى أنَّ الشغف المتناغم يرتبط بكلٍّ من التوافق والتعلُّم الموجَّه نحو الأهداف بينما يرتبط الشغف الإستحواذى بانخفاض التوافق والاحتراق النفسي.

وتوجَّه النبهانى (2013) في دراسة هدفت لبحث دور عوامل الدافعية الأكاديميّة الذاتية المرتبطة بتوجَّه الهدف نحو الأداء أو النمكن لدى الطلبة بسلطنة عمان، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفى الارتباطى. وتكوّنت عينة الدراسة من (791) طالب وطالبة من الطلبة بسلطنة عمان، وتمثلت أدوات الدراسة في إعداد مقياس للدافعية الأكاديميّة الذاتية ومقياس المناخ الدافعي ببعديه الأداء والتمكن، وأشارت النتائج إلى أنَّ لعوامل الدافعية الأكاديميّة الذاتية علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01). بالمناخ الدافعي ببعديه التوجَّه نحو

الأداء–التمكن، كما تبين أنَّ هناك عاملين من عوامل الدافعيّة وهما الاستمتاع بالتعلُّم والمثابرة الأكثر إسهامًا في التنبؤ بالتوجُّه نحو التمكّن.

وهدفت دراسة Alharthy (2015) لمعرفة مستوى كلّ من الشغف والسعادة لدى الطلبة في مدينة مكة المكرمة، و تمَّ استخدام المنهج الوصفى. على عينة تكوَّنت من ١١٥٧ طالبًا. طُبِقَ عليهم مقاييس لقياس كلّ من الشغف والسعادة، وتوصلت النتائج إلى ارتفاع مستوى كلّ من الشغف المتناغم والسعادة، بينما كان مستوى الشغف الاستحواذي متوسطًا لدى أفراد عينة الدراسة، والى العلاقة الإيجابية بين الشغف المتناغم والسعادة لدى الطلبة.

وسعت دراسة الجراح والربيع (2020) إلى الكشف عن العلاقة بين الشغف الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي، باستخدام منهج الوصفى الارتباطى. وذلك على عينة مكوَّنة من (230) طالب وطالبة اختيروا بالطريقة المتيسرة من الطلبة الملتحقين في برنامجي الماجستير والدكتوراه في جامعة اليرموك. طُبِقَ عليهم كلّ من مقياس فاليراند وآخرين الشغف الأكاديمي ومقياس رايس وآخرين للاحتراق الأكاديمي. وتوصلت النتائج إلى أنَّ ارتفاع مستوى الشغف المتناغم، وكان مستوى الشغف الاستحواذى متوسطًا ووجود فروق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) في مستوى الشغف الاستحواذي تُعزى إلى متغير البرنامج الدراسي لصالح طلبة برنامج الدكتوراه، وفى متغير مستوى الدخل لصالح ذوي الدخل المرتفع، و المتوسط، وتبيَّن عدم وجود فروق دالة في مستوى الشغف المتناغم تعزى لمتغير الجنس، كذلك بينت النتائج وجود علاقة سالبة بين بعدي الشغف الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي.

وهدفت دراسة طه (2020) إلى بحث العلاقات السببية بين كلٍّ من التفاؤل والرجاء والشغف الأكاديمي والاندماج الأكاديمي، من خلال استخدام المنهج الوصفي لدي عينة تكوَّنت من (212) من طلبة كلية التربية جامعة عين شمس، طُبِقَت عليهم مقاييس الاندماج الأكاديمي، والشغف الأكاديمي، والتفاؤل، والرجاء، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود مطابقة لنموذج تحليل المسار المقترح مع بيانات عينة الدراسة للعلاقة بين التفاؤل، الرجاء (تحقيق الأهداف المرجوة، مواصفات الأهداف)، كمتغيرات مستقلة، والشغف الأكاديمي كمتغيرات وسيطة، والاندماج الأكاديمي كمتغيرات تابعة، ووجود تأثيرات مباشرة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) للتفاؤل ولبعد تحقيق الأهداف المرجوة ومواصفات الأهداف على بعدي الشغف الأكاديمي، وتأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) على بعدي الشغف الأكاديمي، ووجود تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) لبعد الشغف القهري على أبعاد الاندماج الأكاديمي.

وهدفت دراسة حسبان (2021) إلى الكشف عن علاقة الكفاءة الذاتية الأكاديميّة والتكيف الأكاديمي وأسلوب التعلُّم بالشغف الأكاديمي، واستخدم الباحث المنهج الوصفى. وتكوَّنت عينة الدراسة من (1044) طالبا وطالبة من طلبة جامعة اليرموك، طُبِقَت عليهم مقاييس الشغف الأكاديمي لفاليراند وزملاؤه، ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديميّة، ومقياس التكيف الأكاديمي، ومقياس أسلوب التعلُّم. وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ بعد الشغف الانسجامي هو الأكثر شيوعًا لدى طلبة جامعة اليرموك. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01). في الشغف الانسجامي تعزى إلى متغير الجنس لصالح الإناث، ووجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة.(0.01) في الشغف القهري تُعزى إلى متغير التخصص لصالح التخصصات الإنسانيّة، ووجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) في الشغف القهري تُعزى إلى متغير المعدل التراكمي ولصالح الفئة ذات المعدل جيد مقارنة بالفئة ذات المعدل ممتاز. وتبيّن إسهام الكفاءة الذاتية الأكاديميّة، وأسلوبي التعلُّم السطحي والعميق، وبعد البيئة الأكاديميّة في التنبؤ الشغف الأكاديمي.

وهدفت دراسة العازمي والمرتجى (2021) إلى التعرف على إسهام كلٍّ أنماط الدافعية الأكاديميّة في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي في ضوء الجنس والتخصص، و تمَّ استخدام المنهج الوصفى وبلغ عدد العينة (353) من طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، طُبِقَ عليهم مقياس التسويف الأكاديمي لأبو زريق وجردات (2013)، ومقياس الدافعية الأكاديميّة ترجمة عصفور (2016). وأظهرت النتائج وجود ارتباط سالب بين التسويف الأكاديمي وبين من أنماط الدافعية الأكاديميّة، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين الذكور والإناث في دوافع التنظيم المغروس والتنظيم المتطابق، والإنجاز والمعرفة. في اتجاه الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينهما في التسويف الأكاديمي، وتبين إسهام متغيرات ضعف الدافعية، والتنظيم المغروس، والإثارة، والإنجاز والاتجاه نحو التعلُّم عن بعد في التنبؤ بصورة دالة على التسويف الأكاديمي.

وهدفت دراسة Jie Zhou (2021) لبحث الدور المعدَّل الوسيط للنموذج الثنائي للشغف على الازدهار الأكاديمى، من خلال استخدام المنهج الوصفى الارتباطى وذلك على عينة من (960) طالبًا جامعيًا صينيًا طُبِقَ عليهم مقاييس للازدهار الأكاديمي والشغف الأكاديمى. وأظهرت الدراسة أنَّ كلاً من الشغف المتناغم والاستحواذى ينبئون إيجابيا بالازدهار الأكاديمي ولكن بحجم أثر أعلى للشغف المتناغم، كما تبيَّن أنَّ متغير أفضل هدف شخصي أكاديمي يتوسّط هذه العلاقة، وأنَّ كلاً من تقييم الضغوط وعبء العمل الأكاديمي تعدَّل من التأثيرات المباشرة لنوعي الشغف على أفضل هدف أكاديمي شخصي.

دراسة يسن (2021) هدفت إلى دراسة العلاقة بين الشغف وعوامل الثقة بالنفس – الفضول- الدافعية للتعلُّم لدى طلبة جامعة الملك فيصل بالأحساء، من خلال استخدام المنهج الوصفى وشملت عينة الدراسة (864) من طلبة الجامعة طُبِقَ عليهم مقياس الشغف ومقياس الثقة بالنفس ومقياس الفضول ومقياس الدافعية للتعلُّم اعداد الباحث، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين كلٍّ من الشغف والثقة بالنفس والفضول والدافعية للتعلُّم، كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كلٍّ من الشغف والثقة بالنفس والفضول والدافعية للتعلُّم تعزى للعمر الزمني، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الثقة بالنفس والفضول والدافعية للتعلُّم تُعزى للجنس، بينما وُجِدَت فروق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) في الشغف تُعزى للجنس لصالح الإناث، ولم يوجد فروق دالة في الشغف والثقة بالنفس والدافعية للتعلُّم تُعزى للتخصص.

وهدفت دراسة عمران (2022) إلى التعرّف على دور متغيرات بيئة التعلُّم المدركة والشغف الأكاديمي في التنبؤ بجودة الحياة الأكاديميّة، باستخدام المنهج الوصفى، وقد أُجريت الدراسة على عينة تكوَّنت من (225) طالب وطالبة من طلبة جامعة دمنهور، وقد اعتمدت الدراسة على مجموعة من الأدوات تمثَّلت في مقياس جودة الحياة الأكاديمية (إعداد الباحثة)، ومقياس بيئة التعلُّم المدركة ومقياس الشغف الأكاديميVallerand, at.al, 2003 ترجمة الباحثة، وأظهرت نتائج الدراسة عن وجود تأثير موجب دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) لبيئة التعلُّم والشغف المتناغم على جودة الحياة الأكاديميّة، كما يوجد تأثير سلبي دال إحصائيًا للشغف الاستحواذي على جودة الحياة الأكاديميّة.

وهدفت دراسة محمد (2022) إلى الكشف عن مستوى الدافعية العقلية والشغف الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بالغردقة، من خلال استخدام المنهج الوصفى وطُبِقَت على عينة من (200) طالبا وطالبة، واشتملت أدوات البحث على مقياس الدافعية العقلية من إعداد الباحث. ومقياس الشغف الأكاديمي من إعداد فتحي الضبع (2021). وأشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى الدافعية العقلية وكان مستوى الشغف الانسجامي جاء مرتفعا، ومستوى الشغف القهري متوسطا، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين الذكور والإناث في بعدى الشغف الانسجامي والشغف القهري لصالح الذكور. وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بينهما في الدرجة الكلية للدافعية العقلية وأبعادها المختلفة.

وهدفت دراسة المصرى (2022) إلى التعرف إلى مستوى الذكاء الروحي والشغف الأكاديمي، والتحقق من العلاقة الارتباطية بينهما باستخدام المنهج الوصفى الارتباطى على عينة من (196) من طلبة جامعة الخليل، طُبِقَ عليهم مقياس الذكاء الروحي، ومقياس الشغف الأكاديمي، وأظهرت نتائج الدراسة، أنَّ كلَّ من الذكاء الروحي و الشغف الانسجامي كانوا بمستوى مرتفع، بينما جاء الشغف القهري بمستوى متوسط، وبينت النتائج وجود علاقة ارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) بين الذكاء الروحي وكل من الشغف الانسجامي، والشغف القهري، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الشغف الأكاديمي تعزى إلى متغير الجنس.

مشكلة الدراسة

رغم تأكيد فاليراند Valerand (2003) على أنَّ الشغف هو نمط سلوكي مدفوع بأهداف، ورغم تأكيد العديد من الدراسات السابقة والبحوث على دور نوعى الشغف المتناغم والاستحواذى وتأثيرهم في العديد من المتغيرات المرتبطة بالأداء الأكاديمي، وتأكيد تلك البحوث على علاقة الشغف المتناغم بالرفاهية الأكاديميّة وبالتوافق والإنجاز والمشاعر الإيجابية، وعلاقة الشغف الاستحواذي بانخفاض التوافق والأداء الأكاديمي (Stenseng et al., 2011; Vallerand et al., 2010; Houlfort et al., 2018).

ومع أنَّ العديد من الباحثين قد أكدوا على دور الدافعية في الشغف الأكاديمى، حيث يأتي ذلك من فرضية أنَّ السلوك البشري مدفوع وموجه بالأهداف وأن بعض هذه الأهداف قد لا تكون دائما داخل وعي الفرد، وقد يعجز أحيانا عن التعبير عنها، وتمثل دائما قوة دافعة توجَّه وتنظم نشاط الفرد، وتمد الفرد بالمعنى والانسجام وتهيئ المسرح لكل المكونات الاخرى للفرد كي يعمل بشغف وبشكل هادف ومتناغم" (أبو هلال، ودرويش، 2005)، كما أنَّ الدافعية للتعلُّم لها دور في رفع الشعف الأكاديمي الإيجابي مما يقود إلى زيادة انتباه الطالب، وزيادة وقت إندماجه في الأنشطة التعليمية وتركيز وعزو نجاحه وفشله إلى عوامل داخلية (Deci & Ryan (1990.

إلا أنَّ دراسة النموذج الثنائي للشغف لدى طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت لم تلق الاهتمام الكافي من الباحثين، وفى حين توجَّهت العديد من الدراسات في لبحث علاقة الشغف بالمتغيرات الأكاديميّة والشخصية، سواء في دولة الكويت او الدول الاخرى وذلك من خلال اطلاعي على مجموعة من الابحاث التي كتبت في موضوع الدراسة. فإن علاقته بأنماط الدافعية الأكاديميّة لم تبحث كثيرا، وهو ما دفع الباحث للقيام بدراسته الحالية.

أسئلة الدراسة

- ما مستويات الشغف الأكاديمي بنوعيه المتناغم والاستحواذى لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت؟
- ما طبيعة العلاقة بين نوعى الشغف الأكاديمي وبين أنماط الدافعية الأكاديميّة لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كلّ من الشغف الأكاديمي وأنواع الدافعية الأكاديميّة تعود لمتغير الجنس، او المستوى التحصيلي لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت؟

أهداف الدراسة

تتحدد الدراسة بالأهداف التالية:

- التعرف على مستويات نوعى الشغف الأكاديمي المتناغم والاستحواذى لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت.
- التعرف على العلاقة بين نوعى الشغف الأكاديمي وبين أنماط الدافعية الأكاديميّة لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت
- التعرف على دلالة الفروق في كلّ من الشغف الأكاديمي وأنواع الدافعية الأكاديميّة التي تعود للجنس والمستوى التحصيلي لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت.

أهمية الدراسة

تأتى أهمية الدراسة النظرية من دراستها لمتغيرين مرتبطين بصورة كبيرة بالتوافق والأداء الأكاديمي وهما النموذج الثنائي للشغف وأنماط الدافعية الأكاديميّة، وهو ما يثرى دراسات علم النفس التربوى فيما يتعلق بأحد أهم أهافه وهو دافعية التعلُّم، والتوفق الأكاديمى، خاصى في ظل قلة الدراسات التي تمت على المتغيرين في البيئة الكويتية.

وتعود الأهمية التطبيقية إلى أنَّ معرفة العلاقة بينهما ومدى انتشار أنواعهم بين الطلبة وتأثيرهم على التحصيل الدراسي يساعد في فهم العوامل المرتبطة بالتوافق الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية الأساسية، كما يسهم في معرفة أنماط الدافعية المساهمة في تكوين الشغف الانسجامى لديهم، وهو ما يمكن أنَّ يكون له فائدة إرشادية تطبيقية.

المصطلحات

الشغف الأكاديمي: عرفه فاليراند (Vallerand, 2008, 2) بميل قوي نحو نشاط يحبه الطالب، ويستشعر أهميته، ويستثمر فيه الوقت والطاقة.

ويعرف الشغف المتناغم بأنه " شعور داخلي متحكم فيه يدفع الطلبة إلى ممارسة أنشطتهم الأكاديميّة بشكل اختياري وبحرية دون وجود ضغوط حارجية تفرض عليهم ممارستها"

ويعرف الشغف الاستحواذى بأنه "الشغف الذى ينشأ من شعور داخلي قهري غير متحكم فيه يسيطر على مشاعر الطالب أثناء ممارستهم لأنشطتهم الأكاديميّة ويضعهم في صراع مع الأنشطة الحياتية الأخرى"

وأجرائيا: يقاس بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الشغف الأكاديمي المستخدم في الدراسة الحالية.

الدافعية: يشير مصطلح "إلى مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من اجل تحقيق حاجاته وإعادة التوازن عندما يختل، وللدوافع ثلاث وظائف أساسية في السلوك هي (تحريكه و تنشيطه، وتوجيهه) والمحافظة على استدامته حتى تشبع الحاجة ويعود التوازن، كما يشير مصطلح الدافعية إلى حالة فسيولوجية – نفسية داخلية تحرك الفرد للقيام بسلوك معين في اتجاه معين لتحقيق هدف محدد، وإذا لم يتحقق هذا الهدف يشعر الإنسان بالضيق والتوتر حتى يحققه ويصل إلى الهدف المنشود" (بوحمامة وعبد الرحيم والشحومي، 2006).

وتعرف إجرائيا بأنه درجات الطلبة على مقياس الدافعية الأكاديميّة المستخدم بالدراسة الحالية.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة: أتبعت الدراسة الحالة المنهج الوصفي الارتباطي باعتباره الأنسب للإجابة على تساؤلاتها.

مجتمع الدراسة والعينة: تكون مجتمع الدراسة الحالية من طلبة كلية التربية الأساسية من الجنسين من جميع التخصصات في الفصل الثاني من العام الدراسي 2022/2023.

وأخذت العينة من مجتمع الدراسة بطريقة العينة المتيسرة ، والمستقاة من العينة المستهدفة. وبلغ عددهم الإجمالي (409) طالبا، وتراوح المدى العمرى للعينة بين (17-25) سنة بمتوسط عمرى قدره (21.18) وانحراف معياري (3.39) سنة كانت نسبة الطلبة 32.5%، ونسبة الطالبات 67.5%، وهى النسب المقاربة لتوزيع أعداد الطلبة بكلية التربية الأساسية طبقا

للجنس، وكانت نسبة الطلبة بالتخصص العلمي (19.1%)، وبالتخصص الأدبى (80.9%). وكانت نسبة الطلبة ذوى المعدل التراكمي المنخفض (6.8%) وذوى المعدل المتوسط (70.25) وذوى المعدل المرتفع (23%).

أدوات الدراسة

أولا: مقياس الشغف الأكاديمي

أستخدم مقياس الشغف الأكاديمي الذى أعده فاليراند واخرين (Vallerand,at. al,2003)، وقام أمجد كاظم فارس (2021) بترجمته وتقنينه، و يتكون المقياس من (14) فقرة، موزعة على نمطين هما: الشغف المتناغم، والنمط الاستحواذي كلّ منهما (7) دقائق وتتم الإجابة عليه على خمس بدائل للإجابة هي)موافق بدرجة كبيرة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بدرجة كبيرة) تأخذ القيم (1,2,3,4,5). وقد طُبِقَ المقياس في العديد من الدراسات العربية والأجنبية مثل دراسات طه (2020)، Jie ،(2021) Zhou يسن (2021)، عمران (2022)، محمد (2022)، المصري (2022)، وكانت مستويات الصدق والثبات للمقياس بجميع هذه الدراسات مرتفعة ودالة على ثبات المقياس وصدقه في قياس النموذج الثنائى للشغف الأكاديمي.

وبالدراسة الحالية قام الباحث بحساب صدق المفردات للمقياس بحساب العلاقة الارتباطية بين درجة كلّ فقرة ودرجة البعد الذي تنتمى له، جدول (1)

الجدول (1)

علاقة درجة الفقرة بالدرجة لكل بعد من مقياس الشغف الاكاديمي

الشغف المتناغم		الشغف الاستحواذي	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	**0.635	1	**0.647
2	**0.662	2	**0.634
3	**0.642	3	**0.631
4	**0.666	4	**0.609
5	**0.473	5	**0.604
6	**0.575	6	**0.653
7	**0.570	7	**0.422

** دالة عند مستوى 0.01

تبين نتائج الجدول (1) ارتباط جميع الفقرات بصورة دالة إحصائية بالأبعاد التي تنتمى اليها بكل من بعد الشغف المتناعم و الشغف الاستحواذى، وهو ما يؤكد صدق المفردات الداخلي للمقياس.

و تمَّ حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ وبغت قيمة ثبات بعد الشغف المتناغم (0.701)، وبعد الشغف الاستحواذى (0.706) ومعامل الثبات للمقياس الكلى (0.778) وهى قيمة دالة على توفر الثبات بعينة الدراسة الحالية.

مقياس الدافعية الأكاديميّة

تمَّ استخدام المقياس الذي أعده Vallerand (1992) وترجمته وقننته بالبيئة العربية عصفور (2016) لأنماط مقياس الدافعية الأكاديميّة (Academic Motivation Scale AMS) ويتكون المقياس من (28) فقرة، تتم الإجابة عليهم على مقياس ليكرت الخماسي، وتتوزع عبارات المقياس على 7 أبعاد تمثل أنماط الدافعية الأكاديميّة وهى: ضعف الدافعية، ودافعالإثارة، ودافع التنظيم السطحي، ودافع التنظيم المغروس، ودافع التنظيم المتطابق،، ودافع الإنجاز، ودافع المعرفة. وقد قامت مترجمة المقياس بالتحقق من صدقه الظاهري بعرضه على مجموعة من المختصين في العلوم النفسية والتربوية، وتحققت من صدق البناء الداخلي بحساب علاقة كلّ فقرة بالدرجة الكلية للبعد باعتباره أحد مؤشرات صدق البناء، وجاءت جميع معاملات الارتباط موجبة ودالة احصائيًا، وقامت الباحثة بحساب الثبات باستخدام معامل ألفا وتراوحت قيم الثبات بين (061 إلى 0.80).

وبدراسة سابقة للباحث على طلبة كلية التربية الأساسية قام بالتحقق من معاملات ثبات المقياس والتي تراوحت للأنماط بين (0.639 إلى 0.81) (العازمي و المرتجى، 2021)

وقام الباحث بالدراسة الحالية بإعادة حساب ثبات ألفا كرونباخ للأبعاد الفرعية للمقياس للتحقق (جدول 2):

جدول (2)
معاملات ألفا كرونباخ لثبات مقياس الدافعية الأكاديميّة

البعد	معامل ألفا	البعد	معامل ألفا
ضعف الدافعية	0.69	الاثارة	0.67
التنظيم السطحي	0.618	الإنجاز	0.733
التنظيم المغروس	0.673	المعرفة	0.788
التنظيم المتطابق	0.721		
معامل الثبات الكلى للمقياس			0.871

بلغت قيمة معامل الثبات الكلى للمقياس (0.87) وهى قيمة مرتفعة ودالة على توفر الثبات الكلى لمقياس أنماط الدافعية، وتراوحت قيم معاملات الثبات لأبعاد المقياس الدافعية الأكاديميّة بين (0.618 إلى 0.788) وهى قيم دالة على الثبات.

نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول : ما مستويات الشغف الأكاديمي بنوعيه المتناغم والاستحواذى لدى طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت؟

للتعرف على مستويات الشغف نوعى الشغف الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت، تمَّ حساب كلّ من المتوسط الحسابي للاستجابة و الانحراف المعياري والوزن المئوي المقابل له لنوعي الشغف الأكاديمي (3)

جدول (3)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن المئوي للشغف الأكاديمي

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن المئوي
الشغف المتناغم	3.76	0.780	75.2%
الشغف الاستحواذى	3.12	0.863	62.4%

تبين نتائج الجدول (3) أنَّ متوسط الشغف المتناغم لدى الطلبة بلغ 3.78 بانحراف معياري 0.78، وهو ما يعادل وزن مئوي 75.2%، في حين بلغ المتوسط الحسابي للشغف الاستحواذى 3.12 بانحراف معياري 0.863 ويعادل وزن مئوي 62.4%.

وتظهر نتائج السؤال الأول أنَّ الطلبة في كلية التربية الأساسية يميلون إلى استخدام الشغف الأكاديمي المتناغم بصورة أكبر من الشغف الأكاديمي الاستحواذى في الأنشطة الأكاديميّة.

وتشير هذه النتيجة إلى أنَّ طلبة كلية التربية الأساسية لديهم ميل نحو أنشطة أكاديمية تستثمر فيها الوقت والطاقة، يتميَّز بكونه متناغما إنسجاميًا ويتسم بتجارب المتعة والتفضيل والاعجاب، ويرتبط بدافع قوي تجاهه ومثابره في الأداء وينتج عنه الاستقلالية الذاتية والاستعداد للنشاط الذي يتطابق مع هوية الفرد، وهو ما يمكن تفسيره في ضوء طبيعة المرحلة التعليمية وهى المرحلة الجامعية التي تتسم الأنشطة فيها بالتنوع والتطبيقية والحيوية، كما يتسم نمط الأداء فيها بالعمل في مشاريع وضمن مجموعات، ويرجع وجود الشغف الأكاديمي المتناغم إلى أنَّ الطالب هو من يختار التخصص الذى يرغب في دراسته ويختار الشعب التي يود الالتحاق بها في الفصل الدراسي، وهو ما يجعل النشاط الذى يود القيام به مرتبطًا بصورة

كبيره بالأنشطة المفضلة لديه والمحببة له، كما يمكن تفسير ذلك في كون أنَّ كلية التربية الأساسية تضم العديد من التخصصات الفنية والأدبية والرياضية والعملية التي ترتبط بصورة كبيرة بالهوايات والأنشطة المفضلة للفرد والتي عادة ما يدخلها الطلبة ذوى الموهبة والخبرة بها لذا يرتبط ما يدرسونه، وتتفق هذه النتائج مع ما خرجت به غالبية الدراسات السابقة التي رأت أنَّ الشغف المتناغم كان هو الأعلى بين طلبة الجامعة مثل دراسة (2015) Alharthy، ودراسة الجراح والربيع (2020)، ودراسة حسبان (2021).

السؤال الثاني: ما طبيعة العلاقة بين نوعى الشغف الأكاديمي وبين أنماط الدافعية الأكاديميّة لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت؟

استخدم معامل ارتباط بيرسون لحساب مصفوفة العلاقات الارتباط بين المتغيرات جدول (٤).

جدول (4)

معاملات الارتباط بين أنماط الدافعية الأكاديميّة والشغف الأكاديمي

البعد	الشغف المتناغم	الشغف الاستحواذى
ضعف الدافعية	-0.053	**0.206
التنظيم السطحي	**0.326	**0.127
التنظيم المغروس	**0.307	**0.141
التنظيم المتطابق	**0.328	*0.104
الاثارة	**0.257	**0.203
الإنجاز	**0.364	**0.132
المعرفة	**0.360	**0.177

**دالة عند مستوى 0.01 * دالة عند مستوى 0.05

تبين وجود ارتباط موجب دال احصائيا بين الشغف المتناغم و كلّ من انماط الدافعية الأكاديميّة غير الجوهرية: التنظيم السطحي، والمغروس والمتطابق، والأنماط الجوهرية: الإثارة والإنجاز والمعرفة وتراوحت قيم الارتباط بين (0.27 إلى 0.364)

عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين ضعف الدافعية والشغف المتناغم.

وجود ارتباط موجب دال احصائيا بين الشغف الاستحواذى و كلّ من ضعف الدافعية وانماط الدافعية الأكاديميّة غير الجوهرية: التنظيم السطحي، والمغروس والمتطابق، والأنماط الجوهرية: الإثارة والإنجاز والمعرفة وتراوحت قيم الارتباط بين (0.104 إلى 0.206).

وتظهر هذه النتيجة أنَّ كلا نوعي الشغف المتناغم والاستحواذي يرتبطان بقيم متفاوتة لأنماط الدوافع الجوهرية وغير الجوهرية، ويلاحظ أنَّ أعلى الارتباطات للشغف المتناغم

كان مع دوافع المعرفة والإنجاز والتنظيم السطحي بما يشير إلى الشغف المتناغم ذا علاقة أكبر بأنماط الدوافع الجوهرية، بينما كان ضعف الدافعية هو قيمة الارتباط الأكبر للشغف الاستحواذي ثم دافع الإثارة فقط، وهو ما يؤكد الطبيعة النوعية للعلاقة الارتباطية لنوعي الشغف بالدوافع الأكاديميّة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أكده (Amabile & Fisher, 2009) من أنَّ علماء النفس يؤكدون الجانب التحفيزي الدافعي للشغف، وينظر إليه بوصفه أنه أهداف ذات أولوية عالية ونتائج وجدانية هامة للفرد، يبذل فيه الفرد جهدًا كبيرًا، ويمضى وقتًا طويلاً في الوصول إلى أهدافهم المرغوبة له، أو في النشاط الذي يحبه.

كما أنَّ واضع النموذج الثنائي للشغف وهو فاليراند قد طوَّره في ضوء إحدى أهم النظريات الدافعية، وهو نفسه صاحب نموذج الدوافع الجوهرية وغير الجوهرية في المجال الأكاديمى، وتبيّن هذه النتائج أنَّ الشغف هو نتاج لعمل الفرد الدافعي في أحد الأنشطة المفضلة وقد يكون دافع الشغف دافعًا جوهريًا أو غير جوهري.

كما تأتى علاقة أنماط الدافعية بالشغف من كون أنَّ معظم السلوك البشري مدفوع وموجَّه بالأهداف التي تمثّل دائمًا قوة دافعة توجَّه وتنظِّم نشاط الفرد، وتمد الفرد بالمعنى والانسجام وتهيئ المسرح لكلِّ المكونات الاخرى للفرد كي يعمل بشغف وبشكل هادف ومتناغم" (أبو هلال، ودرويش، 2005). كما يربط التفسير الذى قدمته نظرية التوقعات ووجهة الضبط بين الدافعية وبين الشغف، حيث ترى هذه النظرية أنَّ توقع المعززات وقيمتها يحدِّد السلوك، ويعتمد هذا التوقع على الإدراك الذاتي لاحتمال تعزيز السلوك، ومثال ذلك، فارتفاع تحصيل طالب في مادة ما قد يرتبط بشغفه وحبه لهذه المادة او بالتخصص الذى يرغب فيه بالمستقبل، وهو ما يجعل الأداء يرتفع بمعزز ثانٍ للدافعية وهو العمل بالمهنة المرتبطة بتلك المادة (زايد، 2003).

وقد اتفقت نتائج عدد من الدراسات مع نتيجة السؤال الثانى فقد أشارت نتائج (Schellenberg, Gaudreau & Crocker, 2013) إلى أنَّ الشغف المتناغم يرتبط بكلٍّ من التوافق والتعلُّم الموجَّه نحو الأهداف بينما يرتبط الشغف الإستحواذي بانخفاض التوافق والاحتراق النفسي.

وأكّدت دراسة طه (2020) وجود تأثيرات مباشرة عد تحقيق الأهداف المرجوة ومواصفات الأهداف على بعدي الشغف الأكاديمي، وأكدت دراسة يسن (2021) وجود علاقة إرتباطية موجبة بين كلٍّ من الشغف والثقة بالنفس والفضول والدافعية للتعلُّم.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كلّ من الشغف الأكاديمي وأنواع الدافعية الأكاديميّة تعود لمتغير الجنس، او المستوى التحصيلي لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت؟

أستخدم تحليل التباين الثنائي الاتجاه متعدّد المتغيرات التابعة لحساب تأثير كلّ من الجنس والمستوى التحصيلي على الشغف الأكاديمي وأنواع الدافعية جدول (5).

جدول (5)
تحليل التباين الثنائي الاتجاه للفروق تبعا للجنس والمعدل التحصيلي في أنماط الدافعية الأكاديميّة والشغف الاكاديمي

مصدر التباين	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	متوسط المربعات	ف	الدلالة
النوع	الشغف المتناغم	0.284	0.284	0.463	0.497
	الشغف الاستحواذى	0.119	0.119	0.159	0.690
	التنظيم السطحي	0.744	0.744	0.815	0.367
	المعرفة	5.233	5.233	5.323	0.022
	التنظيم المطابق	2.684	2.684	2.962	0.086
	الإثارة	1.741	1.741	1.355	0.245
	ضعف الدافعية	0.086	0.0860	0.059	0.08.
	الإنجاز	2.618	2.618	3.015	0.083
	التنظيم المغروس	7.774	7.774	8.031	0.005
المعدل	الشغف المتناغم	0.749	0.250	0.407	0.748
	الشغف الاستحواذى	0.690	0.230	0.307	0.820
	التنظيم السطحي	4.302	1.434	1.569	0.196
	المعرفة	1.093	0.364	0.371	0.774
	التنظيم المطابق	3.987	1.329	1.467	0.223
	الإثارة	2.582	0.861	0.670	0.571
	ضعف الدافعية	2.177	0.726	0.496	0.685
	الإنجاز	2.569	0.856	0.986	0.399
	التنظيم المغروس	3.007	1.002	1.035	0.377

تبين نتائج الجدول (5)

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في كلّ من الشغف المتناغم والشغف الاستحواذى حيث كانت قيمتا (ف) غير دالتين إحصائيًا.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والاناث في دوافع التنظيم المغروس والمعرفة في اتجاه الاناث حيث كانت قيمتا (ف) دالتين إحصائيًا.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والاناث في كلٍّ ضعف الدافعية، والتنظيم السطحي، والتنظيم المتطابق، والإنجاز والإثارة، حيث كانت قيم (ف) غير دالة إحصائيّا.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا للمستوى التحصيلي في كلّ من الشغف المتناغم والشغف الاستحواذي حيث كانت قيمتا (ف) غير دالتين أحصائيا.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا للمستوى التحصيلي في دوافع: ضعف الدافعية، والتنظيم السطحي، والتنظيم المغروس والتنظيم المتطابق، والإثارة، والإنجاز، والمعرفة. حيث كانت قيم (ف) لهم غير دالة إحصائيًا.

أكَّدت نتائج السؤال الثالث عدم تباين مستويات الشغف الأكاديمي بنوعيه المتناغم والاستحواذي بين الذكور والاناث من طلبة الجامعة وهو ما يشير إلى أنَّ الشغف لدى الطلبة لا يتباين بتباين الجنس، وأنَّ الشغف يرتبط بنوع النشاط وطبيعته المستويات نفسها لدى الجنسين. وتتفق هذه النتائج مع ما خرجت به دراسة دراسة الجرَّاح والربيع (2020) ودراسة المصري (2022) من عدم وجود فروق دالة في الشغف المتناغم تُعزى لمتغير الجنس. بينما تختلف مع دراسة دراسة حسبان (2021) ودراسة يسن (2021) حيث أظهرت النتائج وجود فروق في الشغف الانسجامي لصالح الإناث، ودراسة محمد (2022) إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في بعدى الشغف الانسجامي والشغف القهري لصالح الذكور. وهو ما يشيير إلى عدم وجود علاقة عامة مستقرة بين الشغف والجنس.

وأشارت النتائج أنَّ الطالبات أعلى في التنظيم المغروس والمعرفة، وهو ما يعكس ارتفاع الدافعية الأكاديميّة لدى الطالبات مقارنة بالذكور في هاذين الدافعية، ولعل الواقع يعكس هذه النتائج فاكثر من 60% من طلبة الجامعة عامة من الطالبات، وأكثر الحاصلات على نسب مرتفعة هن من الطالبات، وهو ما يشير إلى أنَّ الطالبات يتمتعن بدافعية أكاديمية أعلى من الطلبة الذكور.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة العازمي والمرتجى (2021) التي وجدت وجود فروق بين الذكور والاناث في دوافع التنظيم المغروس والتنظيم المتطابق، والإنجاز والمعرفة. في اتجاه

الاناث، بينما تختلف مع نتائج دراسة دراسة العلوان والعطيات (2010) التي لم تظهر النتائج وجود فروق بين الذكور والإناث في الدافعية الداخلية.

كما أشارت النتائج لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كلّ من الشغف الأكاديمي المتناغم والاستحواذى وأنماط الدافعية الجوهرية وغير الجوهرية تُعزى للمستوى التحصيلي كما يُقاس بالمعدل التراكمي، وتظهر هذه النتيجة أنَّ أنماط دوافع الطلبة وأنواع الشغف المحركة لهم لا ترتبط بالمستوى التحصيلي والمعدل التراكمى لهم، ويفهم ذلك في ضوء أنَّ الشغف يعبر عن النشاط الذى يفضل الطالب ممارسته بكثرة ويميل له في المجال الأكاديمى، وان أنماط الدافعية تشير إلى طبيعة المحفز للأداء سواء كان جوهريًا مثل دوافع المعرفة والإنجاز والاثارة أو غير جوهري مثل التنظيم السطحي والمغروس والمطابق، وهى نتيجة تستحق إعادة البحث والتأكد منها في دراسات أخرى، وقد اختلف مع ما خرجت به دراسة حسبان (2021) التي وجدت فروق دالة إحصائيًا في الشغف القهري تعزى إلى متغير المعدل التراكمي ولصالح الفئة ذات المعدل جيد مقارنة بالفئة ذات المعدل ممتاز. ودراسة العلوان والعطيات (2010) التي كشفت النتائج عن وجود فروق بين الطلبة مرتفعي التحصيل والطلبة متدني التحصيل في الدافعية الداخلية الأكاديميّة لصالح الطلبة ذوي الدافعية الداخلية.

التوصيات والمقترحات

من خلال ما خرجت به الدراسة من نتائج فإن الباحث يوصى بالآتي:

- الاهتمام بقياس مستويات الشغف لدى الطلبة والحرص على الأنشطة الأكاديميّة التي تنمي الشغف المتناغم لديهم لما تبين من علاقة بأنماط الدافعية الجوهرية.
- الاهتمام بتصميم المناهج الجامعية وطرق التدريس وفق الدوافع الجوهرية للإثارة والإنجاز والمعرفة لدورها في الشغف الأكاديمى المتناغم.

ويقترح الباحث الدراسات التالية:

- العلاقة بين نمطى الشغف الأكاديمي والانفعالات الأكاديميّة.
- العلاقة بين نمطى الشغف الأكاديمي والفعالية الأكاديميّة.
- أثر برنامج في تنمية الدوافع الجوهرية على تحسين مستوى الشغف المتناغم لدى طلبة الجامعة.

المراجع

أبو هلال، ماهلا، ودرويش، خليل (2005). البناء العاملي لتوجهات الأهداف وعلاقتها بالتحصيل الدراسى لدى طلبة المدارس وطلبة الجامعة ك دراسة للدافعية في إطار علم النفس الاجتماعي والشخصية. مجلة دراسات-الجامعة الأردنية عمادة البحث العلمي، ***32***(1)، 100 - 114.

بوحمامة، جيلالى، وعبد الرحيم، أنور، والشحومى، عبد الله (2006). علم النفس التعلُّم والتعليم. الكويت، الأهلية للنشر والتوزيع.

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

حسبان، تمارا قاسم (2021). أثر الكفاءة الذاتية الأكاديميّة والتكيف الأكاديمي وأسلوب التعلُّم بالشغف الأكاديمي (رسال دكتوراه)، جامعة اليرموك، الأردن.

زايد، نبيل (2003). الدافعية والتعلُّم. القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

طه، رياض سليمان (2020). الاندماج الأكاديمي وعلاقته بالشغف الأكاديمي والتفاؤل والرجاء لدى طلبة الجامعة: دراسة في نمذجة العلاقات. مجلة التربية في العلوم النفسية، جامعة عين شمس، ***44***(3)، 291 - 372.

العازمي، احمد، والمرتجى، يوسف (2021). مدى إسهام كل من الاتجاه نحو التعلُّم عن بعد والدوافع الأكاديميّة في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت. مجلة العلوم التربوية، ***29***(4)، 263 - 297.

عصفور، خلود (2016). أنواع الدافعية الأكاديميّة على وفق التقرير الذاتي لطالبات كلية التربية للبنات. مجلة كلية الآداب، جامعة بغداد، (118)، 495 – 522

علاونة شفيق (2004) الدافعية .دار المسيرة للنشر والتوزيع، الاردن.

العلوان، أحمد، والعطيات، خالد (2010). العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديميّة والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان في الأردن. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، ***18***(2)، 683 – 717.

عمران، هبة (2022). جودة الحياة الأكاديميّة فى ضوء بيئة التعلُّم المدركة و الشغف الأكاديمي (المتناغم، والاستحوذى) لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة بور سعيد، ***40***(40)، 480 - 502.

فارس، أمجد كاظم (2021). الشغف الأكاديمي وعلاقته بالتكامل المعرفي لدى طلبة الجامعة. مجلة العلوم التربوية، الجمعية العراقية للدراسات التربوية والنفسية، (30)، 428 - 452.

محمد، أسامه احمد (2022). الدافعية العقلية وعلاقتها بالشغف الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بالغردقة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. مجلة كلية التربية. جامعة بنى سويف، ***19*** (112)، 295-350.

المصري، إبراهيم سليمان (2022). الذكاء الروحي وعلاقته بالشغف الأكاديمي لدى طلبة جامعة الخليل. مجلة جامعة الملك عبد العزيز للأداب والعلوم الإنسانية، ***30***(2)، 357 - 385.

النبهانى، هلال (2013). بعض عوامل الدافعية الأكاديميّة الذاتية المرتبطة بالمناخ الدافع ذوو التوجه نحو الأداء – التمكن لدى الطلبة بسلطنة عمان. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، (153)، 365 - 390.

يسن، محمود محمد (2021). الشغف وعلاقته ببعض العوامل النفسية لدى طلبة الجامعة. مجلة الإرشاد النفسى، جامعة المنيا، ***7***(11)، 117 - 138.

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

Amabile, T. M., & Fisher, C. M. (2009). *Stimulate creativity by fueling passion*. In E. A. Locke (Ed.), Blackwell handbook of principles of organizational behavior(2nd Ed.) (pp. 481-498). London: Wiley-Blackwell.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology, 84*(3), 261-271.

Ames, C. 1984. Achievement attributions and self- instructions under competitive and individualistic goal structures. *Journal of Educational Psychology, 76*, 478-487

Cardon, M., Sudek, R. & Mitteness, C. (2009). The impact of perceived entrepreneurial passion on angel investing. *Frontiers of Entrepreneurship Research, 29*(2), 1-15.

Carpentier, J., Mageau, G., and Vallerand, R. (2012). Ruminations and flow: why do people with a more harmonious passion experience higher well-being? J. *Happiness Stud*. *13*, 501–518. doi: 10.1007/s10902-011-9276-4

Chan, K., Leung, M., & Lai, P. (2004). Goal orientation, study strategies and achievement of Hong Kong teacher education. *student*. *Paper presented at the AARE2004 conference, Melbourne*.

Corr, P.J., & Mathews, G. (2009). *The Cambridge handbook of personality psychology*. Cambridge University Press

Curran, T., Hill, A. P., Appleton, P. R., Vallerand, R. J., and Standage, M. (2015). The psychology of passion: a meta-analytical review of a decade of research on intrapersonal outcomes. *Motivat. Emot. 39*, 631–655. doi: 10.1007/s11031-015-9503-0

Deci, E. Schwart, A. and Ryan, R. (1996). An instrument to assess adults orientations toward control versus autonomy with children; reflection on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology, 88*, 5, 642–650.

Deci, E., & Ryan, R. (1990). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.* Plenum.

Delcourt, M. (2003). Five ingredients for success: Two case studies of advocacy at the state level. *Gifted Child Quarterly, 47*(1), 26-37.

Elliot, A., & McGregor, H. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 3, 501-519.

Florida, R. (2002). *The rise of the creative class*. and how it's transforming work: leisure and everyday life. New York: Basic Books

Ford, M. E., and Nicholls, W. G. 1991. *Using Goals Assessment to Identify Motivational Patterns and Facilitate Behavioral Regulation and Achievement*. In M. L. Maehr and P. R. Pintrich (Eds.). Advances in Motivation and Achievement, (7: 51-84), Greenwhich,CT: JAI Press, Inc.

Gange´, F. (2007). Ten commandments for academic talent development. *Gifted Child Quarterly, 51*, 93–118.

Houlfort, N., Philippe, F. L., Bourdeau, S., and Leduc, C. (2018). A comprehensive understanding of the relationships between passion for work and work-family conflict and the consequences for psychological distress. Int. J. *Stress Manag. 25*, 313–329. doi: 10.1037/str0000068

Lavigne, G. L., and Crevier-Braud, J. F. L. (2012). Passion at work and burnout: a two-study test of mediating role of flow experiences. Eur. J. *Work Organ. Psychol. 21*, 518–546. doi: 10.1080/1359432X.2011.578390

Liu, D., Chen, X. P., and Yao, X. (2011). From autonomy to creativity: a multilevel investigation of the mediating role of harmonious passion. J. Appl. *Psychol. 96*, 294–309. doi: 10.1037/a0021294

Schellenberg, B., Gaudreau, P. & Crocker, P. (2013). Passion and coping: Relationships with changes in burnout and goal attainment in collegiate volleyball players. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 35*(3), 270-280.

Stenseng, F., Rise, J., and Kraft, P. (2011). The dark side of leisure: obsessive passion and its covariates and outcomes. *Leisure Stud, 30*, 49–62. doi: 10.1080/0261436100371698

Stoeber, J., Childs, J. H., Hayward, J. A., and Feast, A. R. (2011). Passion and motivation for studying: predicting academic engagement and burnout in university students. Educ. *Psychol*. *31*, 513–528. doi: 10.1080/01443410.2011.570251

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

Vallerand, R. J., and Rapaport, M. (2017). The role of passion in adult self-growth and development. Dev. Self-Determined. *Through Life-Course*. *10*, 125–143. doi: 10.1007/978-94-024-1042-6_10

Vallerand, R. J., Salvy, S. J., Mageau, G. A., Elliot, A. J., Denis, P., Grouzet, F. M. E., & Blanchard, C. (2007). On the role of passion in performance. *Journal of Personality, 75*(3), 505–533.

Vallerand, R., Salvy, S., Mageau, G., Elliot, A., Denis, P., Grouzet, F. & Blanchard, C. (2007). On the role of passion in performance. *Journal of Personality, 75*(3), 505–534; http://doi.org/ 10.1111/j.1467-494.2007.00447 .x

Vallerand, R.J. & Pelletier, L.G.& Blais, M.R. & Briere, N.M.& Senecal, C. & Vallieres, E.F. (1992). The academic motivation scale: a measure of intrinsic extrinsic, and amotivation in education. *Educational And Psychological Measurement,* 52(4), 1003–1017. https://doi.org/10.1177/0013164492052004025

Weiner, B. (1992) *Human motivation*. New Bury Park, CA, sage.

Zhou J (2021). How does dualistic passion fuel academic thriving? a joint moderated–mediating model. *Front*. *Psychol*. 12:666830. doi: 10.3389/fpsyg.2021.666830